

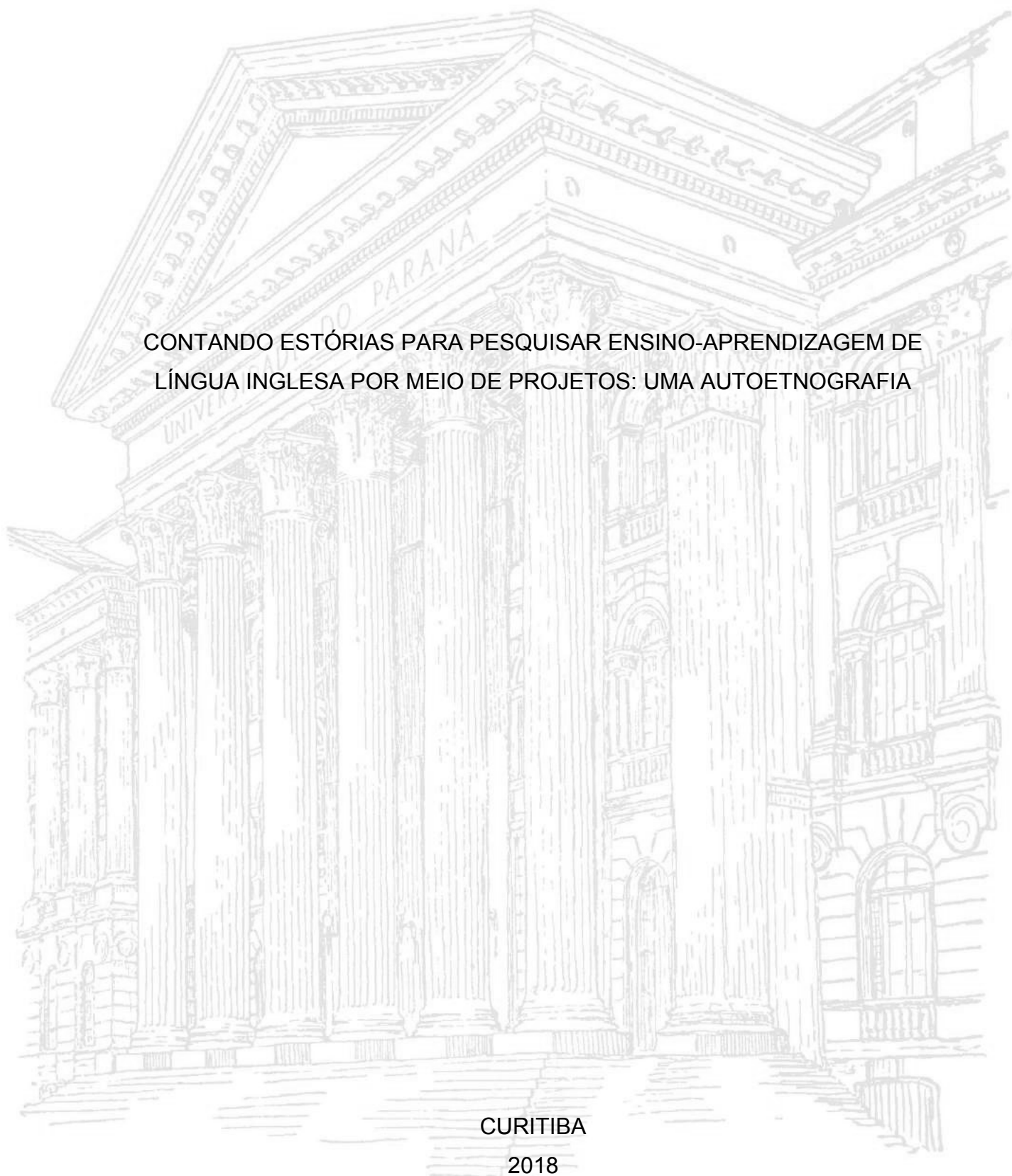
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RODRIGO CALATRONE PAIVA

CONTANDO ESTÓRIAS PARA PESQUISAR ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PROJETOS: UMA AUTOETNOGRAFIA

CURITIBA

2018



RODRIGO CALATRONE PAIVA

CONTANDO ESTÓRIAS PARA PESQUISAR ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PROJETOS: UMA AUTOETNOGRAFIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade
Federal do Paraná, Setor de Ciências
Humanas como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584.
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paiva, Rodrigo Calatrone.

Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua
inglesa por meio de projetos : uma autoetnografia / Rodrigo
Calatrone Paiva. – Curitiba, 2018.
179 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientadora: Profª Drª Clarissa Menezes Jordão

1. Língua inglesa – Estudo e ensino . 2. Etnografia educacional. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 808

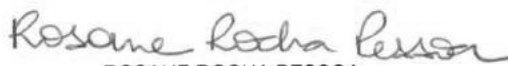


**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR EM LETRAS**

No dia vinte e oito de fevereiro de dois mil e dezoito às 14:00 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro nº 460 , 10º andar, foram instalados os trabalhos de arguição do doutorando **RODRIGO CALATRONE PAIVA** para a Defesa Pública de sua tese intitulada **Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia** . A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UFPR), ROSANE ROCHA PESSOA (UFG), ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UFPR), WALKYRIA MARIA MONTE MOR (USP), FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra ao discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO do aluno. O doutorando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 28 de Fevereiro de 2018.


CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora


ROSANE ROCHA PESSOA
Avaliador Externo


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno


WALKYRIA MARIA MONTE MOR
Avaliador Externo


FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RODRIGO CALATRONE PAIVA** intitulada: **Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Fevereiro de 2018.


CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora


ROSANE ROCHA PESSOA
Avaliador Externo


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno


WALKYRIA MARIA MONTE MOR
Avaliador Externo


FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno

AGRADECIMENTOS

À minha amada esposa Karyn, por todo amor, atenção e carinho dedicados a mim e por tamanho sacrifício na reta final de escrita desta tese ao cuidar (muito bem) sozinha de nosso maior tesouro, Heitor. Sem você este trabalho não seria possível.

À minha competente, paciente, receptiva e gente finíssima orientadora Clarissa que propiciou a realização de um trabalho tão diferente como este.

Aos meus alunos que participaram de bom grado desta pesquisa, me ensinando muito mais do que eu poderia ensiná-los.

À CAPES pelos quase três anos de auxílio na forma de bolsa de estudos, o que tornou a realização desta pesquisa mais tranquila.

RESUMO

Nesta pesquisa você terá a oportunidade de ler histórias que visam investigar uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos em um curso de graduação em Letras Português-Inglês no qual lectionei, apresentando um foco na agência dos participantes deste processo. Algumas destas histórias estão mais de acordo com o que se espera na pesquisa científica tradicional que costumamos encontrar neste tipo de trabalho, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura que concerne aos temas necessários para fundamentar o objeto de investigação, quer sejam: aprendizagem baseada em projetos (ABP), autoetnografia e agência. Já outras histórias fogem propositalmente de tal formato, visando explicitar a crise de representação na qual se questiona a pesquisa social tradicional em que se tem por objetivo buscar verdades universais e na qual se vê a possibilidade de se produzirem afirmações de conhecimento estáveis e seguras a respeito de seres humanos, relacionamentos, experiências e aspectos relacionados, além de se proibir o uso de histórias como fontes válidas de conhecimento e vetar o afeto e a emoção, entre outros aspectos (ADAMS, *et al.*, 2015). A investigação que apresento busca seguir tais questionamentos através da abordagem de pesquisa chamada autoetnografia, por meio da qual é possível expor tais questionamentos através de relatos que são diversos em forma (apresentando características da escrita literária) e pretensões (partindo-se do pressuposto da impossibilidade de se encontrarem verdades universais e estáveis, além de generalizáveis) se comparados com aqueles da pesquisa tradicional. Em vista disso, você vai encontrar neste trabalho uma revisão de literatura sobre autoetnografia; aprendizagem baseada em projetos, em que conto também como cheguei a começar a trabalhar com este tipo de abordagem; e agência, conceito este que engloba outros, como identidade, propiciamento, investimento e relações de poder. Por fim, você poderá ler meus relatos, que expõem tais conceitos e aspectos no contexto investigado, buscando construir significados a respeito de tal experiência.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua inglesa; aprendizagem baseada em projetos; autoetnografia.

ABSTRACT

In this research you will have the opportunity to read stories that have the objective of investigating one experience of project-based English language learning and teaching in an undergraduate Portuguese-English course in which I taught, focusing on the agency of the participants in this process. Some of these stories are more aligned with what is expected in traditional scientific research which we are used to find in this kind of work, especially in what refers to the literature review related to the necessary topics to base the object of the investigation, which are: project-based learning, autoethnography, and agency. Other stories don't follow that format on purpose seeking to bring to light the crisis of representation which questions the traditional social research in which the goal is to seek universal truths and in which the possibility of producing stable and safe knowledge claims about human beings, relationships, experiences, and other related aspects is accepted, besides prohibiting the use of stories as valid sources of knowledge and forbidding affect and emotion (ADAMS, *et al.*, 2015). The study I present tries to follow those questionings through the research approach named autoethnography, an approach in which it is possible to expose those questionings through accounts which are diverse in form (presenting characteristics of literary writing) and intentions (considering the assumption of the impossibility to find universal, stable, and generalizable truths) if compared to those of traditional research. Thus, in this work you will find a literature review about autoethnography; project-based learning in which I also describe how I came to work with this kind of approach; and agency, a concept which encompasses other ones, such as identity, affordances, investment, and power relations. In the end you will be able to read my accounts which show those concepts in the research context in which I try to construct meanings about that experience.

Keywords: English language learning and teaching; project-based learning; autoethnography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Justificativa	11
Objetivos	13
Estrutura da tese	14
1 AUTOETNOGRAFIA: o caminho da pesquisa.....	15
1.1 Contos da escri(p)ta	15
1.1.1 DEFENDENDO	15
1.1.2 ESCRREVENDO	15
1.1.3 SUBMETENDO	16
1.2 O que você acha destas histórias?	17
1.3 Concepção de fazer científico em que se insere a autoetnografia	17
1.4 Definições e denominações da abordagem autoetnográfica.....	20
1.5 Características e exemplos da autoetnografia	23
1.6 Críticas e divergências	27
1.7 Meu contexto.....	32
2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ..	38
2.1 Minha história.....	38
2.1.1 Redirecionamentos.....	55
2.1.2 O grupo em foco nesta pesquisa	59
2.2 Histórico da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).....	64
2.3 Denominações	66
2.4 Definições e características da ABP.....	67
2.5 Vantagens e benefícios do uso da ABP	72
2.6 Desvantagens, críticas e problemas na implantação da ABP	75
2.7 O sentido de se implantar a ABP no ensino-aprendizagem de inglês, para mim	76
2.8 Agência	99
2.8.1 Definições	100
2.8.2 Histórico do conceito	100
2.8.3 Agência e complexidade.....	102
2.8.4 A agência para esta pesquisa.....	103
3 RELATOS ou as histórias pelas quais você esperava.....	104

3.1	Prólogo: proposta, recepção, primeiros projetos com a turma investigada nesta pesquisa e outras questões relacionadas à experiência geral do grupo e a ABP	104
3.1.1	<i>SEÇÃO À GUIA DE EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DO PRÓLOGO</i>	125
3.2	O “melhor” projeto	138
3.2.1	<i>SEÇÃO À GUIA DE EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DO MELHOR PROJETO</i>	148
3.3	Ladeira abaixo	151
3.3.1	<i>SEÇÃO À GUIA DE EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DA LADEIRA ABAIXO</i>	159
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
4.1	Perguntas de pesquisa	161
4.1.1	<i>Quais foram os papéis desempenhados pelo professor e pelos estudantes nesta abordagem de ensino-aprendizagem no contexto investigado?</i>	161
4.1.2	<i>Como se deu a colaboração entre os estudantes e entre estudantes e professor na realização dos projetos?</i>	163
4.1.3	<i>Os estudantes buscaram informações ou resolveram questões independentemente do professor? De que forma?</i>	164
4.2	Para que serve esta pesquisa?	165
4.2.1	<i>APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS - ABP</i>	165
4.2.2	<i>AUTOETNOGRAFIA</i>	166
4.2.3	<i>AUTOCONSIDERAÇÕES</i>	166
4.3	Enfim... ..	169
	REFERÊNCIAS	170
	ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido	178

INTRODUÇÃO

Neste trabalho conto histórias de ensino-aprendizagem baseado em projetos em aulas de língua inglesa das quais fui professor. Talvez possa parecer que contar histórias não seja algo que se espere de um trabalho como este, mas, se for o caso, acredito que a partir do próximo capítulo esta posição possa ser repensada.

Primeiro, considero importante situar o tema principal deste trabalho, que são os projetos de aprendizagem: qual poderia ser sua importância no aprendizado de inglês? Não tenho respostas definitivas, mas posso elencar algumas possibilidades de justificativa para uma pesquisa acadêmica a respeito.

Justificativa

Os projetos de aprendizagem, dos quais trato em detalhes no capítulo 2, propiciam uma oportunidade de sair do sistema de “educação bancária” criticada por Freire (1999), aquele considerado tradicional e puramente transmissivo, onde o professor é o único dono do saber e deposita o conhecimento nos alunos que são como tábulas rasas, não tendo o que contribuir no processo de ensino-aprendizagem, estando passivos em sala de aula. Assim, o tipo de proposta pedagógica que investigo aqui proporcionaria aos aprendizes “desenvolverem a criatividade, a liderança, o espírito de cooperação, a tranquilidade em aceitar desafios na resolução de problemas, entre outras capacidades (NOGUEIRA, 2008: 20)”. Os autores que tratam deste tipo de prática pedagógica geralmente defendem que ela possibilita que o aluno busque construir seu conhecimento e resolver problemas não mais se concentrando no professor, mas por meio de pesquisas tanto individuais como em grupo e, desta forma, mude seu papel e do professor em sua aprendizagem (NOGUEIRA, 2001; BECKETT, 2002; 2006; PESSOA, 2006; NOGUEIRA, 2008; RIGON, 2010; JORDÃO, 2011; WELP, 2011; PACHECO; PACHECO, 2012; BENDER, 2014).

Tais características vão ao encontro do que sugerem documentos oficiais que tratam da educação superior no Brasil, os quais citam a importância da autonomia, do estudo independente, da pesquisa e da valorização de conhecimentos provenientes de fora do ambiente escolar. Esse é o caso do Parecer nº 776 de 1997 (BRASIL, 1997) do Conselho Nacional de Educação que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em geral no país e apresenta como princípios, práticas de estudo

e pesquisa independente e individual para se chegar à autonomia do aluno. Entre outros princípios, os seguintes são elencados pelo parecer:

- 5) Estimular práticas de estudos independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. (BRASIL, 1997:4)

Similarmente, no caso específico das diretrizes curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001), estas também se preocupam com a existência de estrutura que fomente a autonomia, o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas dos alunos destes cursos. O documento diz que “os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que (...) dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (p. 29). Ainda neste sentido, o documento afirma que o profissional formado neste curso deverá ter “a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (p. 30-31).

Pode-se observar pelo que relatei até aqui que os projetos de aprendizagem buscam atender a características importantes na formação de alunos dos cursos superiores no país em geral e dos estudantes dos cursos de Letras em específico. Apesar de haver movimentos de pesquisa relacionados ao tema no país, como se pode ver em pesquisas acadêmicas dos últimos anos realizadas em áreas como ensino de geografia (GOULART, 2011), de ciência da computação (BRASIL, 2012), ciências da natureza (PADILHA, 2011) e ensino superior em geral (HAMERMULLER, 2011), especificamente em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa ou línguas estrangeiras, as investigações têm sido raras¹. Este fato foi observado há mais de uma década por Beckett (2002) que afirmou então que

Comparado com a educação em geral, a pesquisa sobre projetos de trabalho em segunda língua é rara. A maioria da literatura disponível consiste de relatos casuais de como professores de línguas organizaram o trabalho com projetos com o propósito de aquisição de

¹ Cheguei a esta conclusão após buscar em base de dados como o portal de periódicos e banco de teses da CAPES e no Google Acadêmico por termos como “língua inglesa”, “línguas estrangeiras” ou “inglês” em combinação com “projeto(s)”, tendo encontrado somente os trabalhos que menciono na próxima página.

segunda língua (p. 58, tradução livre minha, assim como todas as outras nesta pesquisa)².

O mesmo foi atestado mais tarde aqui no país por Pazello (2005).

Tal situação mudou um pouco a partir do ano de 2006, ao menos fora do Brasil, quando da publicação do volume *“Project-based second and foreign language education: past, present, and future”* (BECKETT; MILLER, 2006), que teve como intuito gerar uma discussão sistemática do trabalho da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na educação de segunda língua e língua estrangeira ao reunir trabalhos representativos, identificando lacunas de pesquisa e orientando o campo a direções futuras.

A publicação da reunião de trabalhos sobre o tema citado acima foi o início de uma preocupação mais acentuada em relação ao assunto, contudo, logo no prefácio do livro, Van Lier (2006) afirma que apesar de o volume apresentar trabalhos que tratam da questão crucial da pesquisa empírica (tanto quantitativa quanto qualitativamente) dos efeitos e condições da ABP, ele afirma que esta área de pesquisa vai precisar de muita atenção e esforço adicional no futuro.

A investigação que apresento aqui tem o intuito de contribuir para este esforço necessário, especialmente no contexto específico da aprendizagem de língua inglesa no ensino superior do país, onde a pesquisa na área tem sido rara com exceção de trabalhos como os de Welp (2011), Karnal (2013), Peruchi (2014) e Tumolo (2015), que ainda assim não tiveram a ABP como foco principal, e os de Pessoa (2006) e Leffa e Irala (2014) que tratam de maneira mais extensa sobre o assunto.

A pesquisa aqui proposta visa investigar uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos em disciplinas de um curso superior de licenciatura em Letras Português-Inglês da cidade de Curitiba e os objetivos podem ser conferidos a seguir.

Objetivos

1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é relatar como se deu a aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado, isto é, de aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos.

² No original: “Compared with general education, research on project-based work in L2 education is rare. Most of the available literature consists of anecdotal reports of how language teachers organized project work for the purpose of second language acquisition”.

Considero importante informar que parto de uma perspectiva pós-moderna de ensino-aprendizagem, na qual este processo é visto como se referindo à geração ou construção de conhecimento parcial, provisório, mutável e contingente em interações sociais. Trato a este respeito com mais detalhes no capítulo 2.

1.2 Objetivos Específicos

a) averiguar os papéis desempenhados pelos estudantes e pelo professor no contexto investigado; b) verificar de que forma se deu a colaboração entre os estudantes e entre estudantes e professor na realização dos projetos; c) apurar se os estudantes buscaram informações e/ou resolveram questões de forma independente do professor; d) em caso positivo no objetivo anterior, apurar como os estudantes procederam para tal fim.

Estrutura da tese

No primeiro capítulo deste trabalho trato da metodologia de pesquisa que escolhi para conduzir a investigação sobre os projetos de aprendizagem de inglês em meu contexto. No capítulo 2, relato minha trajetória com a ABP, abordo as definições e características desta abordagem, além de explicar o conceito de agência que utilizo para analisar o contexto de ensino-aprendizagem no qual estive inserido e realizei a pesquisa. No terceiro capítulo deste trabalho, procedo à narração de relatos de minhas experiências no contexto investigado e analiso questões relacionadas à agência dos estudantes e à minha. Por fim, no quarto e último capítulo desta tese, apresento minhas considerações finais.

1 AUTOETNOGRAFIA: o caminho da pesquisa

1.1 Contos da escri(p)ta (acadêmica)

1.1.1 DEFENDENDO

- *O assunto da sua pesquisa é bastante interessante e relevante para a área de estudos, só acho que faltou você separar no seu texto a parte da coleta de dados, da discussão e dos resultados*, disse o membro da banca de avaliação do trabalho acadêmico com a naturalidade da certeza em saber como proceder na composição de tal tipo de texto que se propõe a tratar de uma investigação científica.

- *Então... aqui a gente não faz este tipo de separação*, se antecipou de maneira pausada a orientadora do trabalho demonstrando respeito pela opinião alheia, mas manifestando a divergência no assunto em questão, *a discussão já é resultado e já discutimos enquanto geramos os dados, pois não há como fazer isso sem passar pela interpretação do pesquisador*, acrescentou a orientadora.

- *Ah, é...?* treplicou exibindo um misto de confusão e possivelmente incredulidade, mas mantendo a aura respeitosa do ambiente em que se encontrava, o examinador proveniente de outro lugar tanto geográfico quanto disciplinar.

O que seguiu foi uma breve pausa e mudança do assunto tratado em relação ao trabalho avaliado. Sem mais abordar aquela divergência durante a avaliação da pesquisa, o candidato foi aprovado sem maiores problemas e o convidado voltou ao seu local de origem, onde poderia redigir e orientar trabalhos que não fossem aquele tipo de bagunça escrita e metodológica.

1.1.2 ESCREVENDO

A estudante de pós-graduação *stricto sensu* caminhava para casa retornando de sua mais recente orientação com o professor que havia escolhido durante o processo seletivo para guiá-la naquele período de dois anos que seriam de descobertas (científicas?) e pelejas (acadêmica, psicológica, emocional, econômica). Não foi uma boa orientação. Ao menos era como se sentia depois do que ouviu sobre o que havia escrito para o seu primeiro capítulo concluído, com tanto esforço e

entregue com uma satisfação que ainda a preenchia logo antes de atravessar a porta da sala do orientador. Ela havia escrito sobre o tema de sua pesquisa, tema que a fascinava, que tinha prazer em encher os ouvidos de conhecidos – ainda que estes quisessem escapar – com histórias a respeito, sempre cheias de emoção e com a esperança de poder contribuir para avançar o conhecimento naquele campo. Sua empolgação foi transferida para seu texto acadêmico, cheio da mesma emoção compartilhada com amigos, que com certeza estimularia seus leitores a tomarem conhecimento de assunto e quem sabe transformarem seus contextos, ou ao menos tentar, o orientador também ficaria muito contente, como não? “Seu texto está pessoal demais”. “Sua emoções não podem aparecer no seu texto”. “Não é assim que se escreve um trabalho acadêmico”. “Não consideramos este tipo de linguagem como sendo científica”. “Você não pode usar sua experiência pessoal como dado para sua pesquisa, muito menos com esta intensidade”. Enquanto caminhava, remoía tais comentários entre dúvidas sobre se havia feito a escolha certa ao decidir por cursar a pós-graduação ou se deveria desistir, tamanho foi o balde de água fria do dia. Por outro lado, o diploma seria importante para sua carreira, então decidiu continuar, afinal valeria a pena se apagar para poder se desenvolver na profissão.

1.1.3 SUBMETENDO

- Professor, recebi a resposta sobre o artigo que submeti para aquela revista que te falei, o artigo do meu TCC.

- E o que deu?

- Os pareceristas disseram que a proposta é relevante para a pesquisa acadêmica, mas que preciso fazer várias alterações pra poder ser publicado.

- Bom, eu te falei que você deveria ter me consultado antes de enviar para a revista. Mas me diga lá o que você precisa mudar.

- Bom, disseram que tem problemas com as normas da ABNT...

- Disso, eu já sabia. Eu avisei, você tinha que me consultar antes de mandar.

O que mais?

- Um parecerista disse que “há inconsistências na parte da redação do artigo” e que “alguns trechos deverão ser refeitos”.

- Ela ou ele foi mais específico quanto a isso?

- Diz que tem problemas de concordância verbal, nominal e pontuação.

- Faz sentido. Vamos por partes, então, para arrumar o artigo. O que aparece primeiro para ser alterado?

- Diz que “há variações de uso de primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural no artigo”.

- *É, você tem que ser consistente, escolha uma forma, eu sugiro a primeira pessoa do singular, já que foi você que observou as atividades, elaborou e entregou os questionários, organizou os dados e escreveu o texto.*

- *Mas professor, ele diz, ou ela, não sei, logo depois, que “normalmente os artigos científicos não são colocados em primeira pessoa. É aconselhável o uso de terceira pessoa”.*

- *Sério isso?! Deixa eu ver. Nossa! É mesmo! Mas esse é um periódico que publica pesquisas qualitativas e ainda por cima sobre ensino-aprendizagem de línguas! Como pode ainda aparecer esse tipo de comentário em uma publicação como essa?*

1.2 O que você acha destas estórias?

Você leitora ou leitor já presenciou ou vivenciou experiências semelhantes às narradas na seção anterior? Pendeu para algum lado das divergências relatadas? Não havia parado para pensar nestas questões? Estranha a forma e linguagem que utilizo neste momento nesta pesquisa que se pretende científica ao me dirigir diretamente a você e ao utilizar narrativas em um texto como este? Pois estes tipos de reflexões e também de práticas são o que proponho realizar neste trabalho por meio de uma abordagem (ou seria método? ou gênero, como veremos mais adiante? tudo isso?) de pesquisa à qual irei me referir como autoetnografia.

A seguir, inicio reflexões teóricas a respeito de tal abordagem que, espero, lhe darão a noção de que já comecei a colocá-la em prática neste trabalho.

1.3 Concepção de fazer científico em que se insere a autoetnografia

A autoetnografia, abordagem de pesquisa que utilizo nesta investigação, é considerada de natureza qualitativa. Segundo André (1995) este tipo de abordagem não envolve a manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Além disso, não se concebe a realidade em unidades passíveis de serem mensuradas e estudadas isoladamente como é o caso da pesquisa do tipo quantitativa (Ibid.).

Ainda, a autoetnografia se insere em um paradigma interpretativista de ciência. Neste tipo de investigação o conhecimento é construído subjetivamente e socialmente, sendo que os fenômenos observados serão sempre percebidos de maneira particular, pois dentro desta perspectiva não existe realidade que seja independente da percepção (BORTONI-RICARDO, 2008; ARTHUR, *et al.*, 2012), ao contrário das pesquisas de paradigma positivista que pressupõem que a realidade é objetiva e independente do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008; MÉNDEZ, 2013).

Além disso, a investigação aqui apresentada possui natureza etnográfica devido ao fato de este tipo de pesquisa apresentar características fundamentadas pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, envolvendo um trabalho de campo e a aproximação do pesquisador com os participantes, com as pessoas, com os locais e com os eventos, mantendo com eles uma interação constante e um contato prolongado (EDMUNDO, 2010; ANDRÉ, 1995; HAMMERSLEY, 2013). A condução deste tipo de pesquisa guia-se, fundamentalmente, pela observação participante, pelo diálogo entre pesquisador e pesquisado e por meio da análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

A respeito do paradigma interpretativista de pesquisa no qual a autoetnografia se insere e às características da abordagem etnográfica da qual a etnografia se origina, Ellis e Bochner (2000) buscam no livro *"The Structure of Scientific Revolutions"* de Thomas Kuhn e em obras de filósofos ligados a perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, como Wittgenstein, Heidegger, Gadamer e Derrida, a noção da impossibilidade de se distinguir entre o que está em nossas mentes e o que está "lá fora" no mundo. De maneiras diversas todos estes pensadores se opuseram à noção de que a linguagem pudesse ser um meio de comunicação neutro e transparente. Assim, Ellis e Bochner chegaram à conclusão de que as bases da epistemologia tradicional (quantitativa-positivista-experimental) eram falíveis:

Não se poderia defender de forma contundente que o conhecimento humano fosse independente da mente humana. Todas as verdades poderiam ser feitas entre fatos e valores. Se não se podia eliminar a influência do observador no observado, então, nenhuma teoria ou descoberta poderia ser completamente livre de valores humanos. O investigador estaria sempre implicado no produto³ (ELLIS; BOCHNER, 2000: 747).

Tais ideias, de acordo com Adams *et al.* (2015), estão relacionadas com o que passou a ser chamado nas humanidades nos anos 1970 e 1980 de *crise de representação*, que questionou práticas da pesquisa social tradicional em relação aos seguintes aspectos: (a) objetivo de se buscarem verdades universais; (b) a possibilidade de se produzirem afirmações de conhecimento estáveis e seguras a respeito de seres humanos, relacionamentos, experiências e aspectos relacionados; (c) proibição do uso de histórias como fontes válidas de conhecimento; (d) veto ao afeto e à emoção (e); recusa em reconhecer o conhecimento local e como as

³ No strong case could be made that human knowledge was independent of the human mind. All truths were contingent of on the describing activities of human beings. No sharp distinctions could be made between facts and values. If you couldn't eliminate the influence of the observer on the observed, then no theories or findings could ever be completed free of human values. The investigator would always be implicated in the product.

identidades sociais influenciam a pesquisa e; (f) uso padrão de práticas etnográficas invasivas e colonialistas.

A partir de tais questionamentos, pesquisadores sociais começaram a repensar como conduziam suas pesquisas (Ibid.).

Em vista do que aponteí acima, a autoetnografia é uma abordagem de investigação que se alinha com as perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista citadas, mas que apresenta características específicas e distintas em relação a outras abordagens semelhantes, como é o caso da etnografia. Uma distinção entre esta última e a autoetnografia é o fato de que geralmente na autoetnografia os textos são redigidos em primeira pessoa e o próprio pesquisador é o objeto da pesquisa (ELLIS, 2004). A este respeito, Ellis e Bochner (2000) lançam a reflexão a respeito das características fundamentais da autoetnografia: “[...] porque não observar o observador, [porque não] nos concentrarmos em direcionar nossa observação de volta para nós mesmos? E porque não escrever mais diretamente, a partir da fonte da minha própria experiência?⁴” (p. 747). Outras características distintivas da autoetnografia são o estilo da escrita que apresenta qualidades literárias e a ênfase em experiências emocionais (ELLIS; BOCHNER, 2000; ELLIS, 2004; JONES, 2005; MÉNDEZ, 2013; ADAMS *et al.*, 2015), características tais que não são geralmente encontradas em pesquisas etnográficas ou abordagens semelhantes. Trato em mais detalhes destas e de outras características da autoetnografia nas seções que seguem.

Trabalhando com tais características, na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Canagarajah (2012) argumenta que a autoetnografia apresenta vantagem para a produção de conhecimento ao valorizar o próprio investigador como uma fonte abundante de experiências e pontos de vista que não são facilmente encontrados em abordagens tradicionais, ao contrário de pesquisas positivistas que consideram tudo o que é baseado no próprio pesquisador como subjetivo e capaz de distorcer reivindicações válidas de conhecimento. Além disso, abarcando orientações pós-modernas para investigações como citei acima, esta abordagem reconhece que o conhecimento é baseado no local e nas identidades do pesquisador, se envolvendo abertamente com a contextualidade das experiências do investigador ao invés de suprimi-la (Ibid.).

Outra vantagem no uso da autoetnografia para investigações no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de acordo com Canagarajah (2012), é o fato de este método (como ele denomina) ser uma forma valiosa de produção de conhecimento para profissionais de diversas comunidades, que podem utilizar tal

⁴ [...] why not observe the observer, focus on turning our observations back on ourselves? And why not write more directly, from the source of our own experience?

gênero (outra denominação) de pesquisa para representar suas experiências e conhecimentos profissionais de uma maneira acadêmica relativamente menos ameaçadora, já que geralmente a produção de conhecimento que é prestigiada neste campo é a que vem dos grandes centros produtores de materiais didáticos (e das teorias que os embasam), como é o caso do Reino Unido e dos Estados Unidos, ao contrário da situação de menor destaque de países como o Brasil, em se tratando do cenário mundial.

Trato mais adiante sobre como se apresenta tal maneira de produzir conhecimento acadêmico-científico, mas antes abordo as definições e denominações de trabalhos que tomam a forma de pesquisas autoetnográficas.

1.4 Definições e denominações da abordagem autoetnográfica

Em primeiro lugar, devo dizer que considero a autoetnografia não como um *método* de pesquisa, pois tal termo pressupõe algo restrito a técnicas e procedimentos de coleta de dados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), o que não é o caso do tipo de pesquisa que pretendo utilizar aqui, sendo algo mais abrangente e que não se prende a técnicas e procedimentos específicos para coleta ou geração de dados. Desta forma, a fim de dar conta desta abrangência – que trato nesta seção e nas próximas – considerarei a autoetnografia como uma *abordagem* de pesquisa. Apesar disto, manterei os termos utilizados pelos autores citados, que diversas vezes se referem à autoetnografia como método e também como gênero de pesquisa.

A respeito de sua definição, autoetnografia é referida por Ellis e Bochner (2000) como um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que expõe várias camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural. Assim, o pesquisador que se propõe a fazer um trabalho autoetnográfico desempenha uma análise narrativa que concerne a si mesmo como intimamente relacionado com um fenômeno específico (MCILVEEN, 2008).

Contudo, McIlveen (2008) afirma que a autoetnografia não é autobiografia no sentido literário, ela é uma forma específica de investigação crítica que é integrada à teoria e à prática. A este respeito, Méndez (2013) defende que este tipo de investigação não trata somente de escrever sobre si mesmo, mas trata também de ser crítico em relação às experiências pessoais no desenvolvimento da pesquisa realizada ou sobre experiências do tópico sendo investigado. Ainda assim, Ellis (2004) argumenta que “a autoetnografia reivindica as convenções da escrita literária⁵” (p. xix), pois os tópicos tratados neste tipo de pesquisa são “apresentados em diálogos, cenas,

⁵ [...] autoethnography claims the convention of literary writing.

caracterização e enredo⁶” (Ibid.: xix), apresentando “ações concretas, emoções, personificação, autoconsciência e introspecção” (Ibid.: xix).

No que se refere à teoria e à prática imbricadas no fazer autoetnográfico observadas por McIlveen (2008), Ellis e Bochner (2000) afirmam que, em narrativas pessoais, os pesquisadores assumem uma dupla identidade de si mesmos, isto é, por um lado apresentam sua voz como pesquisadores provenientes do mundo acadêmico, e, por outro lado, evidenciam também seu lado pessoal, seus sentimentos em relação ao que é pesquisado com a finalidade de contar uma história autobiográfica sobre aspectos de suas experiências de vida cotidiana.

Outra definição similar para a autoetnografia é a que traz Spry (2001), que defende que esta abordagem pode ser definida como uma narrativa de si mesmo na qual o autor/pesquisador faz uma crítica ao seu próprio contexto em relação a outros contextos sociais. Além disso, a autoetnografia seria tanto um método quanto um texto de práticas interdisciplinares diversas, tendo se originado na crise de representação pós-moderna na escrita antropológica (Ibid.), crise esta que questionou a possibilidade de se poder apreender uma realidade objetiva que supostamente existiria fora da mente das pessoas, conforme mencionei na seção anterior.

Jones (2005) acrescenta, às definições correntes de autoetnografia, características de outros textos pessoais não considerados acadêmicos, para conceber sua visão de autoetnografia. Para ela, a autoetnografia é

Preparar o terreno, contar uma história, tecer conexões intrincadas entre a vida e a arte, experiência e teoria, evocação e explicação... e depois abandonar [tudo isso], com a esperança para os leitores que trarão a mesma atenção cuidadosa às suas palavras [de autor] no contexto de suas próprias vidas.

Fazer um texto presente. Exigir atenção e participação. Implicar todos os envolvidos. Recusar encerramento ou categorização.

Testemunhar experiências e atestar sobre poder sem conclusão prévia – de prazer, de diferença, de eficácia.

Acreditar que palavras importam e escrever rumo ao momento em que o propósito de se criarem textos autoetnográficos é mudar o mundo⁷ (p. 765, ênfase do original).

⁶ [...] portrayed in dialogue, scenes, characterization, and plot.

⁷ Setting a scene, telling a story, weaving intricate connections among life and art, experience and theory, evocation and explanation... and then letting go, hoping for readers who will bring the same careful attention to your words in the context of their own lives.

Making a text present. Demanding attention and participation. Implicating all involved. Refusing closure or categorization.

Witnessing experience and testifying about power without foreclosure – of pleasure, of difference, of efficacy.

Believing that words matter and writing toward the moment when the point of creating autoethnographic texts is to change the world.

A autora (Ibid.) diz sentir que suas definições são provisórias e inacabadas e acrescenta que elas talvez deveriam ser assim mesmo, o que se assemelha à opinião de Ellis e Bochner (2000), que argumentam que os significados e aplicações da autoetnografia evoluíram de maneira que tornou difícil uma aplicação e uma definição precisas. Os autores concluem então que, como resultado disto, outras práticas investigativas com características semelhantes deveriam também ser incluídas sob a rubrica da autoetnografia, o que incluiria, por exemplo, tipos de pesquisa denominados narrativa pessoal, autonarrativa, narrativa de experiência pessoal, história de si mesmo, relato em primeira pessoa, ensaio pessoal, conto etnográfico, pesquisa de membro completo (onde o pesquisador se imerge totalmente no grupo social estudado como um “nativo” [ADLER; ADLER, 1987; ANDERSON, 2006]), auto-observação, pesquisa oportunista (na qual o pesquisador faz parte do grupo estudado antes de sua decisão de conduzir a pesquisa [ADLER; ADLER, 1987; ANDERSON, 2006]), entre outros (ELLIS; BOCHNER, 2000).

Outros autores que definem a autoetnografia são Adams *et al* (2015), que o fazem elencando de forma resumida os aspectos fundamentais de como este método de pesquisa se apresenta. Assim eles argumentam que a autoetnografia:

- Utiliza a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais.
- Reconhece e valoriza os relacionamentos de um pesquisador com outras pessoas.
- Utiliza autorreflexão profunda e cuidadosa – tipicamente referida como “reflexividade” – para nomear e interrogar as interseções entre si mesmo e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.
- Demonstra pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas.
- Equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade.
- Se esforça por justiça social e por tornar a vida melhor (ADAMS; *et al*, 2015: 1-2)⁸.

Já na área de ensino de línguas, especificamente na formação de professores de inglês para falantes de outras línguas, Canagarajah (2012) faz uma narrativa pessoal sobre sua experiência de formação profissional no Sri Lanka se baseando na

⁸ • Uses a researcher's personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences.

• Acknowledges and values a researcher's relationships with others.

• Uses deep and careful self-reflection — typically referred to as “reflexivity”— to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political.

• Shows “people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles.”

• Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity.

• Strives for social justice and to make life better.

autoetnografia e ali ele considera que a melhor forma de definir este tipo de pesquisa seria através dos três termos que a constituem: *auto*, *etno* e *grafia*.

No que diz respeito a *auto*, este aspecto estaria relacionado com o fato de a pesquisa ser realizada a partir do ponto de vista do próprio pesquisador que estuda sua própria experiência ou as experiências de sua própria comunidade (Ibid.).

Quanto ao aspecto *etno*, Canagarajah (2012) explica que este tipo de pesquisa e sua escrita têm por objetivo evidenciar a forma como a cultura molda e é moldada ao mesmo tempo pelo pessoal, desta forma tanto as experiências quanto o desenvolvimento do pesquisador são percebidos como socialmente construídas.

Por fim, *grafia* nesta abordagem de investigação se refere à escrita, com ênfase em seus recursos criativos conforme apontado por outros autores, especialmente em sua forma narrativa realizada com o intuito de gerar, registrar e analisar dados, sendo assim não somente um meio de se disseminar o conhecimento e as experiências do investigador (Ibid).

Fazendo a mesma divisão, muito antes de Canagarajah (2012), Reed-Danahay (1997) “explicou que os autoetnógrafos podem variar em sua ênfase na *grafia* (i.e. no processo de pesquisa), no *etno* (i.e., cultura) ou no *auto* (i.e., em si mesmo)⁹” (HOLT, 2003: 2, ênfase do original).

Já discorri neste trabalho a respeito de características da autoetnografia, especialmente no que se referem ao paradigma de pesquisa no qual ela se insere, porém ainda há outras características fundamentais que a distinguem de outras abordagens qualitativas, como é o caso dos tipos de estrutura textual em que se apresenta.

1.5 Características e exemplos da autoetnografia

Sobre o estilo e a estrutura textual dos trabalhos autoetnográficos, Méndez (2013) explica que a autoetnografia exhibe variadas estruturas retóricas desde textos literários até relatos e histórias mais informais, sendo que alguns autores defendem, segundo ela, que o autoetnógrafo deveria ser um contador de histórias e outros acrescentam que ele deveria captar os corações e mentes dos leitores, o que, no final, se faz também por meio do contar histórias. Holt (2003) cita Wolcott (1994) que afirma que não somente autoetnógrafos, mas que no geral “pesquisadores qualitativos precisam ser contadores de histórias e a contação de histórias deveria ser um de seus atributos distintivos¹⁰” (WOLCOTT, 1994 apud HOLT, 2003: 5).

⁹ [...] explained that autoethnographers may vary in their emphasis on *graphy* (i.e., the research process), *ethnos* (i.e., culture), or *auto* (i.e., self).

¹⁰ [...] qualitative researchers need to be storytellers, and storytelling should be one of their distinguishing attributes.

Ainda a este respeito, Ellis e Bochner (2000) observam que os relatos de autoetnografia são geralmente escritos em primeira pessoa e se apresentam de maneiras diversas como, por exemplo, contos, poesia, ficção, romances, ensaios fotográficos, ensaios pessoais, diários, escrita fragmentada e por camadas e prosa de ciência social.

Em vista disso, parece não haver qualquer regulação formal no que diz respeito aos relatos autoetnográficos, já que neste tipo de pesquisa “é o significado que é importante, não a produção de um texto altamente acadêmico¹¹” (MÉNDEZ, 2013: 281). Os relatos autoetnográficos, portanto, frequentemente deixam de seguir a forma e estrutura de um texto acadêmico por excelência, uma vez que não costumam utilizar-se de verbos impessoais com vistas a se distanciar do objeto de investigação – já que a partir desta perspectiva não se acredita que se possa separar o pesquisador do mundo “lá fora” –, vastas citações bibliográficas, divisão em seções bem separadas com revisão bibliográfica, metodologia, discussão, resultados etc..Tal diferença se deve à necessidade, na etnografia, de se aproximar forma e conteúdo, o que num relato autoetnográfico se torna ainda mais significativo.

Por conta destas características, Neumann (1996) afirma que o valor dos textos autoetnográficos está no fato de eles democratizarem o modo de representar a cultura colocando as experiências particulares de indivíduos em choque com expressões dominantes de poder discursivo, representadas pelos produtos textuais tradicionais oriundos de pesquisas científicas. Este ponto de vista é similar ao colocado por Canagarajah (2012), que comentei anteriormente, quando ele defende que a autoetnografia é um espaço menos ameaçador para a produção de conhecimento local a partir de experiências pessoais.

No que se refere ao procedimento do relato autoetnográfico, Ellis e Bochner (2000) contam que começam com sua vida pessoal, depois prestam atenção aos seus sentimentos físicos, pensamentos e emoções. Então utilizam o que eles chamam de introspecção sociológica sistemática e recordação emocional para tentar compreender uma experiência vivenciada. A partir daí, passam a escrever a experiência como uma história.

Ainda, nestes tipos de relatos, Ellis e Bochner (2000) acrescentam que o olhar do autoetnógrafo vai e volta. Primeiro, através de um olhar amplo, macro, se concentrando exteriormente nos aspectos sociais e culturais da experiência vivida. Depois, ele olha interiormente e ao fazê-lo expõe a si mesmo como um ser vulnerável

¹¹ [...] since it is the meaning that is important, not the production of a highly academic text.

que é movido por interpretações culturais e que também pode se mover através destas interpretações, refratá-las e resistir a elas.

Além disso, nestas histórias, os autores geralmente se tornam “eu”, os leitores “você”, os participantes da pesquisa se tornam “nós” (Ibid.). Os participantes são convidados neste tipo de pesquisa a fazer parte de um relacionamento pessoal com o autor/pesquisador e o escritor também encoraja seus leitores a terem um papel mais ativo entrando no mundo do autor e sendo consequentemente estimulados a refletirem sobre suas próprias vidas e a como lidar com elas (Ibid.).

Mas não são somente autores, leitores e participantes que dialogam na autoetnografia, Jones (2005) sugere que textos produzidos por este tipo de pesquisa não agem sozinhos e nem mesmo são textos por si só, aliás, eles nem mesmo desejam ser deixados sós. Assim, a autora encoraja os autoetnógrafos a “escreverem suas histórias à medida que elas são construídas dentro e por meio de histórias de outras pessoas¹²” (p. 784).

Mais um aspecto da autoetnografia é que os autores eventualmente mesclam em seus textos cenas ficcionais com cenas etnográficas, além de inventarem personagens (que podem ser composições de várias pessoas com quem o autor teve contato), tudo isso a fim de expressarem o que observaram, sentiram e aprenderam do contexto que investigam. Esta característica da autoetnografia escancara a noção de que, dentro do paradigma interpretativista de ciência, o conhecimento é construído subjetivamente e socialmente, sendo que os fenômenos observados serão sempre percebidos de maneira particular, já que dentro desta perspectiva não existe realidade que seja independente da percepção (BORTONI-RICARDO, 2008; ARTHUR, *et al.*, 2012). Deste modo,

[o] foco na escrita, na criação de textos e na retórica enfatiza a natureza construída e contestada de relatos culturais (o que pode ser argumentado que é o que a pesquisa em todas as suas diferentes roupagens basicamente é). Isto mina modos transparentes de autoridade e chama a atenção para o fato de que a etnografia, por exemplo, não é sobre representar o mundo, mas é sobre ‘inventá-lo’ ou ‘ficcionalizá-lo’ ou, colocando de outra forma, [é sobre] ‘re-apresentá-lo’¹³ (SCOTT; USHER, 2011: 21).

Levando isto em conta – que dentro desta perspectiva não existe o conhecimento dado, apenas o vivido, o imaginado e interpretado – um leitor

¹² [...] write your stories as they are constructed in and through the stories of others.

¹³ The focus on writing, text making and rhetoric highlights the constructed and contested nature of cultural accounts (which it could be argued is what research in all its different guises basically is). It undermines transparent modes of authority and draws attention to the fact that ethnography, for example, is not about representing the world but about ‘inventing’ or ‘fictioning’ it, or, to put it another way, ‘re-presenting’ it.

desavisado pode se esquecer desta natureza construída dos relatos etnográficos, o que, ao contrário, parece ser mais difícil de acontecer na autoetnografia, em que usualmente se faz questão de lembrar seu leitor deste fato por meio de suas ficções.

Um exemplo deste aspecto é o “romance metodológico” de Ellis (2004) no qual ela cria uma aula de pós-graduação mesclando cenas inventadas com outras vividas, bem como personagens imaginados com colegas e estudantes reais com a intenção de envolver professores e alunos no processo da concepção e condução de pesquisas etnográficas. Outro exemplo é o de Holt (2003), que a partir de sua experiência vivida em ter seu manuscrito autoetnográfico rejeitado em alguns periódicos por diversos avaliadores e editores, transforma todos estes em dois únicos personagens e os transporta para uma sala de universidade onde têm uma conversa a respeito de aspectos da pesquisa qualitativa.

Já exemplos de pesquisas autoetnográficas que não necessariamente utilizam explicitamente aspectos ficcionais que podem ser citados são as duas de Ellis (1993; 1995), em que autora trata respectivamente da perda de um irmão em um acidente de avião e da convivência com um parceiro que se encontrava nos últimos estágios de um enfisema pulmonar e como ela lidou com a dor e o luto advindos de tais acontecimentos; o trabalho de Warren (1997) em que expõe narrativas de testemunhas de violência estatal na Guatemala nos anos 1980; e o artigo de Ronai (1995) que trata do abuso sexual de crianças.

Tais pesquisas e a maioria no início da história do desenvolvimento da autoetnografia tratam de temas tristes, dolorosos, de sofrimento, mas perguntados a respeito, Ellis e Bochner afirmam que as narrativas pessoais não necessariamente precisam tratar de temas deste tipo (ICQM_BGU, 2014).

Alguns exemplos de relatos autoetnográficos que tratam de temas não tão pesados, mas que apresentam dificuldades nas experiências vividas pelos autores/pesquisadores, são o trabalho de Holt (2003), que trata de sua experiência em ter seu manuscrito autoetnográfico publicado, de Canagarajah (2012) que diz respeito à sua formação como professor de inglês para falantes de outras línguas e o capítulo de Pennycook (2012) em que relata a supervisão de estágio ao observar a aula de uma professora-estudante de inglês para falantes de outras línguas na Austrália.

Apesar de sua variedade de textos, conforme os exemplos citados acima e sua tradição já estabelecida em algumas áreas do saber, a autoetnografia, como qualquer abordagem para pesquisa, não escapa de críticas, especialmente devido à sua aspiração em romper radicalmente com pressupostos tradicionais de investigação científica tanto na maneira como é conduzida, como em sua forma de apresentação textual e isto acontece mesmo dentro da tradição de pesquisas de natureza qualitativa.

Além disso, não há somente críticas externas, isto é, vindas de pesquisadores que propõem diferentes paradigmas ou métodos de pesquisa, mas também internamente no que diz respeito a proponentes de pesquisas autoetnográficas que veem este tipo de pesquisa de maneira diversa de outros autoetnógrafos.

1.6 Críticas e divergências

Duas das maiores críticas que a autoetnografia recebe estão relacionadas, mesmo dentro da tradição de natureza qualitativa de pesquisa, ao uso de estratégias de verificação e ao uso das experiências pessoais do pesquisador como única fonte de dados. Foi a respeito de tais críticas que Holt (2003) tratou em seu relato autoetnográfico, em que expôs as dificuldades em publicar um artigo fundamentado neste tipo de pesquisa, o que conseguiu somente em sua quarta tentativa após ter seu manuscrito avaliado por sete pareceristas diferentes e mais quatro editores.

Recriando os pareceres, Holt (2003) se imaginou discutindo as críticas feitas ao seu trabalho em uma sala de universidade em que no desenrolar de tal diálogo para defender seu trabalho expôs tanto a crise de representação, conforme já tratei anteriormente neste capítulo, quanto a crise de legitimação, que “questiona os critérios tradicionais utilizados para avaliar e interpretar pesquisas qualitativas, envolvendo um repensar de termos como validade, confiabilidade e objetividade¹⁴” (Holt, 2003: 4).

Em sua recriação, Holt (2003) apresenta os avaliadores apontando fraquezas em seu trabalho como, por exemplo, a falta de rigor que um trabalho científico deveria ter, pois o artigo submetido não apresentava “rastros de papel”, ou seja, outras fontes documentais nas quais os resultados da pesquisa pudessem ser suportados por dados. O autor contrapõe tal visão, defendendo, baseado em autores de outros trabalhos autoetnográficos, que este tipo de pesquisa não deveria necessariamente ser avaliado a partir dos mesmos parâmetros que outras pesquisas qualitativas tradicionais, na verdade, o que ele defende é que seria melhor avaliar tais trabalhos não de maneira posterior, em uma conferência avaliativa como uma espécie de auditoria externa, mas sim em seu processo construtivo, considerando se o trabalho descreve a maneira como o pesquisador foi responsivo durante o processo da pesquisa, por exemplo, ou se utiliza técnicas reflexivas para examinar a sensibilidade do pesquisador para com o contexto ou grupo investigado (Ibid.).

Outra dimensão crítica evidenciada no relato de Holt (2003) foi a da exigência de uma forma de representação mais realista e conseqüentemente mais aceitável em que o próprio pesquisador não é a única fonte de dados da pesquisa. Contudo, o autor

¹⁴ [...] questions traditional criteria used for evaluating and interpreting qualitative research, involving a rethinking of terms such as validity, reliability, and objectivity.

argumenta que este tipo de crítica vai contra a própria existência do método autoetnográfico, já que “[o] gênero da autoetnografia é baseado e projetado para a utilização do Eu. Sem o Eu, não poderia existir a autoetnografia¹⁵” (Ibid.: 13). Apesar de Holt colocar sua crítica na contestação do uso do Eu como a *única* fonte de dados da pesquisa, parece fazer mais sentido a crítica direcionada à contestação da *ênfase* colocada no Eu e não sua *exclusividade*, já que não se impede que se acrescentem outras fontes de dados na pesquisa autoetnográfica.

Ainda no relato de Holt, os avaliadores criticaram o uso excessivo da primeira pessoa no texto e exigiram, com o intuito de acrescentarem profundidade à investigação, que o autor incluísse extratos de um diário de pesquisa, por exemplo, de onde ele pudesse retirar citações diretas, o que tornaria o trabalho mais aceitável do ponto de vista científico e o apresentaria como um exemplar de investigação de pesquisa formal (Ibid.). Holt (2003) rebate seu avaliador explicando que o intuito de seu artigo não era que fosse “um exemplar de investigação de pesquisa formal”, muito pelo contrário, já que a autoetnografia tem exatamente a intenção de “confrontar as formas de representação e poder dominantes¹⁶” (Ibid.: 16).

Refletindo sobre sua experiência, Holt (2003) concluiu que as críticas feitas pelos avaliadores não eram direcionadas especificamente ao seu trabalho, mas sim à pesquisa autoetnográfica em si devido à falta de familiaridade destes avaliadores com tal forma de representação e a utilização do próprio pesquisador como fonte de dados. Apesar disso, a pesquisa autoetnográfica já possui histórico e tradição em publicações especializadas e este tipo de pesquisa somente se tornará mais considerada como um método de investigação apropriado dependendo de autores apresentarem seus trabalhos em locais de apresentação e publicação variados incluindo publicações mais tradicionais, já que “as fronteiras da pesquisa e sua manutenção são socialmente construídas¹⁷” (Ibid.: 18).

Críticas similares às relatadas em Holt (2003), ou divergências, foram levantadas por Anderson (2006) que se propõe a realizar pesquisas autoetnográficas, mas não da maneira que ele observa como a mais popular, contrapondo assim a autoetnografia denominada evocativa à analítica, defendendo esta última.

Apesar de o autor valorizar o esforço na articulação de um paradigma teórico para a forma da autoetnografia (através da produção e encorajamento de textos e performances) por parte de autores que apresentam características pós-modernas ou pós-estruturalistas, grupo no qual se destacam Carolyn Ellis e Arthur Bochner,

¹⁵ The genre of autoethnography is based on, and designed for, the use of self. Without the self there could be no autoethnography.

¹⁶ [...] confront dominant forms of representation and power [...].

¹⁷ [...] the boundaries of research and their maintenance are socially constructed.

Anderson (2006) apresenta o receio de que o tipo de etnografia que ele considera como “evocativa ou emocional”, proposta e divulgada por aquele grupo de pesquisadores, pode ter como resultado impedir ou ao menos dificultar outras maneiras de se conduzir pesquisas autoetnográficas. O autor chega a afirmar que nos últimos anos a autoetnografia se tornou quase que exclusivamente identificada com aqueles que advogam a abordagem descritiva literária da chamada autoetnografia evocativa. Tais estudos evocativos, segundo o autor, foram relacionados a várias “viradas” nas ciências sociais e humanas como são os casos da virada em direção a gêneros difusos ou híbridos de escrita, à ênfase em emoções nas ciências sociais e o ceticismo pós-moderno em relação à generalização do conhecimento produzido (Ibid.).

Em vista disso, Anderson (2006) volta sua atenção para a pesquisa autoetnográfica dentro do que ele chama de paradigma analítico etnográfico. Tal paradigma se insere em uma tradição etnográfica realista, onde o pesquisador é profundamente autoidentificado como um membro do grupo investigado, enquanto é ao mesmo tempo preocupado com o paradigma epistemológico no qual o discurso da autoetnografia atual está inserido. O autor acrescenta que seu intento é esclarecer a prática potencial de uma alternativa à autoetnografia evocativa, uma que seria consistente com a investigação qualitativa alicerçada no interacionismo simbólico tradicional.

Colocado de maneira simples,

[...] a *autoetnografia analítica* se refere ao trabalho etnográfico no qual o pesquisador é (1) um membro completo no grupo ou contexto de pesquisa, (2) visível como tal tipo de membro em seus textos publicados e (3) comprometido com um programa de pesquisa analítica concentrada em aprimorar os entendimentos teóricos de fenômenos sociais mais amplos¹⁸ (ANDERSON, 2006: 375, ênfase do original).

Anderson (2006) busca em Adler e Adler (1987) sua concepção do que ele entende como “membro completo”, que seria o pesquisador imerso totalmente no grupo social estudado como um “nativo”. Idealmente, o pesquisador como membro completo se relacionaria com os participantes de sua pesquisa de maneira igual, de acordo com Adler e Adler (id.), contudo, os autores admitem que, na realidade, a posição como membro completo não confere aos pesquisadores um posicionamento não problemático ou de visão completa ou exaustiva do grupo pesquisado.

À definição de autoetnografia analítica mencionada acima, Anderson (2006) acrescenta uma lista com cinco características chave deste tipo de autoetnografia,

¹⁸ [...] analytic autoethnography refers to ethnographic work in which the researcher is (1) a full member in the research group or setting, (2) visible as such a member in the researcher's published texts, and (3) committed to an analytic research agenda focused on improving theoretical understandings of broader social phenomena.

quer sejam: “(1) status de membro completo por parte do pesquisador, (2) reflexividade analítica, (3) visibilidade narrativa do Eu do pesquisador, (4) diálogo com os informantes além de si mesmo e (5) comprometimento com a análise teórica¹⁹” (Ibid.: 378).

Tal definição seguida das características da autoetnografia analítica são colocadas por Anderson (2006) para se contrapor à autoetnografia evocativa proposta por Ellis e Bochner (2000), que apela para um “texto narrativo [que] recusa o impulso de abstrair e explicar” (p. 744). Ao contrário, ele propõe conexões com teorias mais amplas das ciências sociais, defendendo que uma etnografia profundamente pessoal e auto-observadora pode superar a particularidade idiográfica (específica, individual) para tratar de questões teóricas mais amplas.

Os pontos principais da crítica de Anderson (2006) à autoetnografia evocativa são a suposta falta de teorização ou abstração pretendida neste tipo de narrativa pessoal e a carência de diálogo com outros mundos sociais que os pesquisadores buscam compreender, pois eles frequentemente se perderiam em digressões autoabsorvidas. Por outro lado, a autonarrativa da autoetnografia analítica seria utilizada, em parte, para desenvolver e refinar compreensões teóricas generalizadas de processos sociais incluindo-se diálogo com outros atores e mundos sociais (Ibid.).

Como resposta às argumentações de Anderson (2006), Ellis e Bochner (2006) afirmam que realmente seu objetivo não é o mesmo dos autoetnógrafos analíticos, pois para eles, apesar de as explicações oriundas das autonarrativas se apresentarem como interessantes, o que realmente importa do seu ponto de vista são o cuidado e a empatia gerados por elas. Eles refletem:

Está claro para mim que o trabalho que temos feito tem um objetivo diferente daquele dos autoetnógrafos analíticos. Nós pensamos a autoetnografia como uma jornada; eles a pensam como um destino. Eles querem dominar, explicar, apreender. Esses podem ser jogos de palavras interessantes, mas não achamos que eles sejam necessariamente importantes. Se importar e gerar empatia é para nós o que abstrair e controlar é para eles. Como você disse, nós queremos transitar no fluxo da experiência vivida; eles querem se apropriar da experiência vivida com o propósito de abstrair algo que eles chamam de conhecimento ou teoria²⁰ (ELLIS; BOCHNER, 2006: 431).

¹⁹ (1) complete member researcher (CMR) status, (2) analytic reflexivity, (3) narrative visibility of the researcher's self, (4) dialogue with informants beyond the self, and (5) commitment to theoretical analysis.

²⁰ It's clear to me that the work we've been doing has a different aim than the work of the analytical ethnographers. We think of ethnography as a journey; they think of it as a destination. They want to master, explain, grasp. Those may be interesting word games, but we don't think they're necessarily important. Caring and empathizing is for us what abstracting and controlling is for them. As you just said, we want to dwell in the flux of lived experience; they want to

Os autores veem a proposta da autoetnografia analítica como algo já feito na chamada etnografia realista e expressam o receio de que um avanço deste tipo de pesquisa que se apropria do nome da autoetnografia poderia fazer com que periódicos acadêmicos rejeitassem trabalhos autoetnográficos do tipo evocativo ao exigirem análise de dados tradicional e generalização, algo que iria contra a motivação inicial que originou o movimento autoetnográfico, pois

[a] autoetnografia mostra a luta, a paixão, a vida encarnada e a criação colaborativa de construção de sentidos em situações nas quais as pessoas têm que lidar com circunstâncias terríveis e perda de sentido. A autoetnografia quer que o leitor se importe, sinta, tenha empatia e faça algo, que aja. Ela precisa que o pesquisador seja vulnerável e íntimo. Intimidade é uma forma de ser, um modo de se importar e não deveria ser um veículo para produzir teorização distanciada. O que estamos dando às pessoas com quem somos íntimos, se nosso maior propósito é utilizar as experiências conjuntas para produzir abstrações teóricas publicadas nas páginas de periódicos acadêmicos?²¹ (ELLIS; BOCHNER, 2006: 433)

Similarmente, Jones (2005) defende que a autoetnografia não produz achados, ela não é generalizável fora do questionamento dos membros de sua audiência quando recordam e reabitam seus próprios momentos de sofrimento, sendo um ponto principal da autoetnografia, então, falar em experiências que são indizíveis e falar por meio destas experiências.

A respeito da contenda entre as duas perspectivas para a autoetnografia, Canagarajah (2012) diz já ter adotado tanto abordagem evocativa quanto a analítica em diferentes contextos, mas para o propósito de seu artigo para a revista *TESOL Quarterly*, onde narra a história de sua formação como professor de língua inglesa para falantes de outras línguas, ele adotou a autoetnografia analítica, e a razão desta decisão foi que a revista em questão é, segundo ele, de pesquisa e não possui a tradição de publicar tal gênero evocativo extensivamente, considerando, então, prudente alternar entre pesquisa e narrativa para facilitar a introdução dos leitores em tal gênero. O autor acrescenta que em outras revistas que têm tradição de publicar narrativas, ele se sente mais confortável em apresentar uma história ricamente evocativa permitindo aos leitores conectarem-na com teoria e pesquisa.

appropriate lived experience for the purpose of abstracting something they call knowledge or theory.

²¹ Autoethnography shows struggle, passion, embodied life, and the collaborative creation of sense-making in situations in which people have to cope with dire circumstances and loss of meaning. Autoethnography wants the reader to care, to feel, to empathize, and to do something, to act. It needs the researcher to be vulnerable and intimate. Intimacy is a way of being, a mode of caring, and it shouldn't be used as a vehicle to produce distanced theorizing. What are we giving to the people with whom we are intimate, if our higher purpose is to use our joint experiences to produce theoretical abstractions published on the pages of scholarly journals?

E eu? Como agirei em relação a tais posicionamentos nesta pesquisa que descrevo aqui? É isso que procuro evidenciar na seção que segue, explicando também os pormenores do meu contexto de investigação.

1.7 Meu contexto

Não posso me considerar como adotando um ponto de vista que se aproxima da tradição realista nesta investigação, como defende Anderson (2006), pois me pauto em pressupostos pós-modernos e pós-estruturalistas em relação às concepções de língua e de educação (como pode ser conferido no próximo capítulo) e no que se refere à produção de conhecimento, isto no que diz respeito ao processo de pesquisa, conforme visto neste capítulo – especialmente no que se refere à contestação sobre a possibilidade de se apreender uma realidade universalmente aceita, existente fora da mente das pessoas, e de se acumular generalizações sobre o comportamento humano (cf. Howe, 2004). Contudo, não posso me furtar de fazer análises teóricas e utilizar vastas citações bibliográficas além de outros documentos para a produção desta pesquisa. Além disso, você já encontrou aqui separações de seções, apesar de nas seções de revisão de literatura já haver discussão e resultados e o contrário também acontecer, ou seja, em seções de “discussão” você eventualmente encontrará revisão de literatura.

O fato de eu me posicionar desta maneira é semelhante à tomada de decisão de Canagarajah (2012) por uma autoetnografia mais analítica em seu artigo: ela advém da consideração sobre o contexto em que nos encontramos. No meu caso, a produção de uma tese de doutorado traz muita coisa ao jogo. Holt (2003) reflete que os avaliadores de trabalhos científicos, que no caso de seu artigo eram pareceristas de periódicos científicos, detêm uma posição de grande poder, pois têm as chaves da cultura da pesquisa, aprovando ou rejeitando trabalhos acadêmicos a serem publicados, consequentemente contribuindo (ou não) para o desenvolvimento profissional de pesquisadores e até mesmo influenciando, ainda que indiretamente, salários e promoções. O título de doutor com certeza traria consequências para mim semelhantes às apontadas pelo autor, por isso devo levar isto em conta ao produzir uma pesquisa em um ambiente com tradições estabelecidas, apesar de acreditar que algo diferente possa ser feito nesta pesquisa.

Não relacionado àquilo que aponte estar em jogo na aprovação desta pesquisa, há também outras razões para eu adotar uma autoetnografia mais analítica. Uma delas é o fato de que li muitos autores e obviamente incorporei suas ideias ao meu texto e não citá-los estaria fora de questão por motivos éticos: como eu poderia me apropriar de ideias de outras pessoas que proporcionaram a construção deste

trabalho? É claro que isto se aplica aos textos que incorporei conscientemente à minha pesquisa, pois, seguramente há ideias que constam deste trabalho das quais ignoro a origem, já que estou inserido na história e na sociedade (conforme discuto adiante no próximo capítulo, na seção sobre conhecimento) e não há como dar conta da origem derradeira da totalidade das ideias que articulo.

Ainda, utilizo diversos documentos em meu trabalho, incluindo transcrições de um grupo focal com os participantes da pesquisa, conforme explico mais adiante. Além da possível exigência do uso de tal documentação em meu contexto, a utilização destas fontes me auxilia na evocação das memórias vividas por mim em minhas aulas, conforme propõem Ellis e Bochner (2000). Similarmente, Canagarajah (2012) utilizou para a evocação de memórias a respeito de sua formação docente, muitas formas de artefatos escritos na construção da sua narrativa, como, por exemplo, livros e artigos que leu, relatórios institucionais e correspondências sobre seu desempenho profissional e textos que escreveu em seu papel de professor e estudioso. Todos estes elementos possibilitaram a ele explorar mais a fundo alguns de seus sentimentos escondidos, motivações esquecidas e emoções suprimidas, durante o próprio ato de compor sua narrativa.

Assim, além de procurar teorizar a partir de minhas narrativas, busco criar empatia com o leitor com a situação de ensino-aprendizado que investigo. Além do mais, acredito que o método ou abordagem de pesquisa deva servir ao pesquisador e não o contrário e o utilizei da maneira que me fez atingir os objetivos pretendidos. Para atingir tais objetivos também vario na ênfase que dou aos aspectos da autoetnografia, conforme apontado por Reed-Danahay (1997), me concentrando por vezes mais no *auto*, outras no *etno* e outras ainda na *grafia*, além de por vezes apresentar situações e personagens fictícios, apesar de inspirados em situações e pessoas reais, como é o caso dos contos que abrem este capítulo, e em outras vezes tratar de eventos vividos por mim com pessoas reais, como é o caso dos relatos das experiências de ensino-aprendizagem com o grupo participante desta pesquisa conforme descrevo adiante.

No início desta seção, apontei que não posso me furtar de fazer análises teóricas no contexto em que me encontro e elenquei as razões para tal exigência. Contudo, devo dizer também que não *quero* me furtar a isso, pois vejo valor na teorização, apesar de eu acreditar que a produção de conhecimento possa ser feita de maneiras alternativas às formas acadêmicas mais usuais, conforme propõem e praticam autores como Ellis e Bochner (2000), Jones (2005) e Canagarajah (2012).

Um exemplo extremo desta forma alternativa, para mim, é o livro de memórias *Teacher Man*, do vencedor do prêmio *Pullitzer* de literatura Frank McCourt (2005), no qual o autor conta a trajetória de sua carreira como professor nos EUA

depois de ter vivido uma infância pobre na Irlanda sem nem mesmo ter concluído o ensino secundário. Apesar de esta obra não ser uma pesquisa autoetnográfica, ela apresenta várias características desta abordagem de pesquisa do tipo evocativa, pois nela se encontra a ênfase na experiência pessoal vivida pelo autor, criando empatia com seus leitores (especialmente com outros professores) a partir de seus percalços em sala de aula e gerando conhecimento para a prática docente, tanto é que um colega meu, professor da disciplina de prática de ensino no curso de Letras adotou este livro como bibliografia fundamental do curso, e há estudos como o de Schulz (2009), que partem desta obra para discutir a formação docente, além de eu mesmo recorrer a tal texto em minhas aulas quando trato de questões de formação de professores.

Em vista disso, tal conhecimento gerado me parece não ser inferior àquele da teorização acadêmica, que vejo como mais uma alternativa de produção de conhecimento válido e não a única. E quanto à teorização, creio que ela exista mesmo naqueles trabalhos evocativos, pois acredito que toda prática pressupõe uma teoria, ainda que não “acadêmica”.

Seguindo então os princípios que apontei acima, procurei relatar minha experiência de três semestres letivos como professor em disciplinas de Língua Inglesa para alunos ingressantes no ano de 2015 em um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês de uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, em que já era realizada a aprendizagem por meio de projetos em turmas anteriores com a minha orientação. Esta instituição em que o curso de Letras estava inserido era privada e tinha a finalidade é desenvolver atividades de ensino superior, pesquisa e extensão, com seu limite territorial de atuação na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, e região metropolitana, tendo sido instituída no ano de 1997, de acordo com seu regimento interno.

Na investigação busco responder, a princípio, às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais foram os papéis desempenhados pelo professor e pelos estudantes nesta abordagem de ensino-aprendizagem no contexto investigado? 2) Como se deu a colaboração entre os estudantes e entre estudantes e professor na realização dos projetos? 3) Os estudantes buscaram informações ou resolveram questões independentemente do professor? De que forma?

As respostas para tais questões foram feitas relacionando minha experiência pessoal com o embasamento teórico sobre temas concernentes à pesquisa, que são, além do ensino-aprendizagem de língua inglesa baseado em projetos – passando por concepções de língua, de conhecimento e de educação – também o conceito de

agência, o qual abarca conceitos estreitamente relacionados como identidade, investimento, propiciamento e relações de poder.

Em vista disso, realizei uma revisão bibliográfica dos temas citados que podem ser conferidos nos capítulos subsequentes e então elaborei os relatos de experiência no contexto investigado. Para a evocação de memórias a fim de construir tais relatos, utilizei os seguintes materiais e técnicas de geração de dados: 1) Autoavaliações e relatórios dos projetos realizados pelos estudantes; 2) Materiais elaborados para a realização dos projetos, como textos e áudios, além do “produto final” dos projetos; 3) Anotações do professor com fins de avaliação da aprendizagem feitas durante a realização dos projetos e; 4) Uma sessão de avaliação coletiva da trajetória do ano letivo das disciplinas de Língua Inglesa gravada em áudio e vídeo nos moldes de um grupo focal.

As autoavaliações e os relatórios dos projetos (utilizados para a avaliação da aprendizagem no curso) podem ser considerados documentos utilizados pela pesquisa etnográfica conforme sugere André (1995). O mesmo pode se dizer a respeito dos materiais produzidos para a consecução dos projetos, além do produto final apresentado pelos alunos. Modelos destes documentos constam do próximo capítulo no qual trato da aprendizagem baseada em projetos e relato minhas experiências iniciais com este tipo de abordagem.

Tomo como notas de campo para a pesquisa, as anotações feitas por mim para a avaliação da aprendizagem dos alunos, que incluem quesitos que constam da autoavaliação feita pelos alunos como “empenho”, “colaboração”, “autonomia” entre outros, além de anotações feitas durante ou logo após as aulas a respeito de assuntos que se relacionam às perguntas da pesquisa aqui relatada.

A sessão de grupo focal se deu no final do ano letivo de 2015, no mês de dezembro. Nesta sessão fizemos uma avaliação coletiva sobre a aprendizagem resultante dos projetos. Além disso, discutimos aspectos relativos às perguntas de pesquisa elencadas anteriormente, comparando os projetos durante o ano letivo, construindo uma trajetória de como foi a experiência do ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos. Um roteiro de perguntas serviu como guia para o grupo focal, sendo as perguntas modificadas conforme a discussão acontecia, de acordo com a necessidade de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Segue o roteiro de perguntas do grupo focal no qual utilizei como guia para conduzir a conversa com meus alunos:

Como foi a experiência de trabalhar com os projetos? O que vocês aprenderam e de que forma? Qual foi a sua avaliação dos produtos finais dos projetos?

Como vocês buscaram informações para realizar o projeto? Quais fontes (internet, em livros, com colegas, professor, pessoas externas à classe etc?) e em que momentos?

Como vocês dividiram as tarefas dos projetos entre os colegas do grupo?

Como se deu a realização das tarefas pelos componentes do grupo?

Vocês buscaram tirar dúvidas com os colegas, o professor ou outras pessoas para solucionar questões relativas ao projeto? Como e em que momentos?

O que você esperava do professor no processo de realização dos projetos? Ele atendeu às suas expectativas? Por quê? Ele auxiliou no desenvolvimento dos projetos? De que forma e em que momentos?

A sessão de grupo focal foi gravada, como disse anteriormente, em áudio e vídeo e foi transcrita posteriormente para que eu pudesse utilizar os trechos que fossem pertinentes à pesquisa e que ajudassem na construção dos relatos de experiência.

Tanto a utilização dos documentos elaborados pelos estudantes, quanto das gravações e das transcrições do grupo focal, foram feitas mediante permissão dos participantes da pesquisa por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, onde constam todas as informações sobre quais materiais seriam utilizados na pesquisa e de que forma, a confidencialidade sobre sua identidade, além da possibilidade de o participante retirar seu consentimento se e quando assim o desejar. O termo com alterações para manter a confidencialidade dos participantes pode ser conferido no Anexo 1.

Quanto aos participantes, todos os estudantes matriculados e cursando a disciplina de Língua Inglesa no período citado foram convidados a participar da pesquisa, sendo abordados em sala em horário de aula por mim, e aceitaram assinando o termo de consentimento livre e esclarecido no dia da realização do grupo focal.

Os relatos de minha experiência de ensino-aprendizagem com esta turma foram feitos por mim em forma narrativa, conforme é geralmente feito na autoetnografia, ou em forma de “estórias”, como anuncio no título deste trabalho. Em tais estórias, apresento diálogos que foram reconstruídos por mim, ou seja, pode-se considerar que os acontecimentos que relato nesta pesquisa ocorreram *mais ou menos* da forma como os coloco, pois da perspectiva pós-moderna em que se pauta a abordagem de pesquisa que escolho aqui, todo o conhecimento é parcial e localizado, já que não se pressupõe a distinção entre o que está na mente das pessoas e o que estaria “lá fora” no mundo. Como cada pessoa possui uma história diferente, cada um constrói histórias/estórias diferentes.

Aqui entra a questão da distinção entre história e estória. Na verdade a falta dela, pois espero que já tenha ficado claro que, apesar de o senso comum avaliar a

história como reprodução da realidade e as *estórias* como uma espécie de fantasia, do ponto de vista desta pesquisa, nenhum dos termos pode se referir a algo que não seja de natureza construída e, portanto, parcial. Acredito que o uso do termo que geralmente remete à fantasia é coerente com a abordagem autoetnográfica considerando que ela busca não nos deixar esquecer que, mesmo em produções científicas, a visão parcial do investigador está implicada em seus resultados. Você poderá notar que, ao contrário de outras partes deste trabalho, no primeiro tópico do próximo capítulo, utilizo o termo “história”, mas não o faço com a intenção de que o que conto naquela seção seja tomado como algo mais próximo a uma realidade objetiva, o meu propósito neste caso é dar uma ênfase cronológica àqueles acontecimentos, indicando o momento que iniciei meu trabalho com projetos de aprendizagem e expondo o percurso que me trouxe até a produção desta pesquisa que compartilho aqui.

Tendo exposto a abordagem de pesquisa que utilizo neste trabalho, passo a seguir no próximo capítulo ao tema principal desta pesquisa que é a aprendizagem baseada em projetos, começando por relatar minha primeira experiência com esta abordagem e tratando então de suas definições e características.

2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

2.1 Minha história

- Professor, precisamos conversar.

Fiquei surpreso, muito surpreso, pois nunca havia recebido tanta atenção proveniente daquele grupo. Ou de qualquer grupo, para ser honesto. Me olhavam fixamente, esperando a minha atenção recíproca. De fato, sempre há aqueles que oferecem sua atenção de bom grado, mas, o que não é raro encontrar são estudantes entretidos entre eles mesmos, com materiais de outras disciplinas que mais os interessam – ah, a literatura... – ou que serão fonte de trabalho valendo boa parte da nota do bimestre daqui a poucos dias letivos, ou, claro, com seus dispositivos tecnológicos tão apreciados nos dias de hoje, sem contar aqueles que se entretêm em outro local que não seja a sala de aula. Os desatentos como que desapareceram naquele momento. Naquela hora, todos me olhavam com grande expectativa, todos queriam algo de mim!. Porque me perturbei de tal maneira? Não é isso que o professor busca? “Preste atenção, fulano, isto é importante!” Ou ainda melhor, a ameaça recorrente: “preste atenção que vai cair na prova!”

Apesar disso, aquela frase, aquela intimação, dita pela representante de turma em meio à discussão de um texto sobre ensino de cultura em uma aula de língua inglesa na faculdade onde eu lecionava para o curso de Letras Português-Inglês, me perturbou. Como não perturbaria? Tudo bonitinho, todos a postos, troncos sentados em semicírculo, nas mãos o texto – tão interessante, tão produtivo, tão formador de professores de línguas –, mas os olhos em direção diversa e na cabeça, outra coisa:

- Suas aulas não estão dando certo, professor.

A sensação, que já era desconfortável, se alargou. Como assim minhas aulas não estavam dando certo? Tínhamos um livro didático alinhado com a tão celebrada e praticada abordagem comunicativa, bem bonito, de editora estrangeira reconhecida e tudo. Seguíamos direitinho o esquema diálogo pretexto para ensinar tópico gramatical-explicação do tópico gramatical-exercício para praticar o tópico gramatical-

listeningpretextoparaaprenderotópicogramatical-
leituradetextopretextoparaafixarotópicogramatical-
produçãotextualparaexercitarotópicogramatical. Tínhamos cumprido o conteúdo previsto até ali – até do *present perfect* eles tinham tomado conhecimento! Também *modals* para obrigação, proibição, recomendações (no médico, poderiam entender e aos amigos, aconselhar, imagine!), além de outras serventias para os verbos *must*, *should*, *have to*, e os *conditionals*, também os *passives*, e ainda escrever *e-mail* e *postcard* – o que poderia não estar dando certo?

Como não estavam dando certo, se eu trazia também atividades complementares com músicas, vídeos e jogos para que as aulas não se tornassem monótonas?

Como não estavam dando certo, se nas avaliações não havia nenhuma anormalidade nos resultados? No geral, os estudantes reproduziam de maneira satisfatória (média 7,0) o que haviam aprendido nos quesitos correção gramatical, compreensão e produção de textos, tanto oralmente quanto na forma escrita. É claro que havia os alunos que não se davam bem (geralmente aqueles que exercitavam sua atenção em outros locais durante as aulas), mas isso acontece em qualquer grupo, não é mesmo? Há sempre aqueles que não querem estudar e também aqueles que têm dificuldade. Paciência.

- *Não estão dando certo em que sentido?* Indaguei a representante dos queixosos.

- *Ah, professor! A gente não consegue entender a matéria.* Começou a tentar explicar enquanto eu via ao redor da sala cabeças balançando em sinal de positivo e bocas exclamando “ééé” em um coro que se ouvia baixinho.

- *Como assim? Me deem um exemplo.* Procurei compreender depois de me recobrar do choque inicial.

- *Ah, professor, o professor que te substituiu, a gente entendeu a matéria na aula dele.*

- *Como ele fez? O que ele fez de diferente?* Me esforcei para compreender e resolver o problema que afligia os estudantes, e também a mim, já que o que eu interpretava naquele momento era basicamente que eu não era bom no meu trabalho, algo que não é muito confortável de se ouvir.

- *Ah, ele explicou as regras dos contáveis e incontáveis e do how much e how many e a gente fez os exercícios...*

- *Como isso foi diferente do que eu costumo fazer aqui?* Apesar de agir na defensiva, eu realmente queria saber, pois o procedimento do outro professor me soava bastante similar ao meu.

- *Ah, professor, não sei explicar.* E eu, por outro lado, não sabia entender.

- *Assim fica difícil... alguém sabe me explicar?* Ninguém se manifestou a não ser abaixando a cabeça.

Que procedimento misterioso seria aquele do professor que conseguia fazer os alunos “entenderem a matéria” e eu não? Que tipo de explicação mágica ele lançava que enchia de conhecimento as cabeças daqueles alunos? Ou será que a explicação era mais simples, menos esotérica? Será que o substituto deu a sorte de o conteúdo daquela aula ser mais fácil de entender e de resolver os exercícios propostos no livro didático? Ou talvez fosse o fato de que os alunos já não aguentassem mais a minha cara, já que eu estava há um ano sendo seu professor, e por esta razão tiveram uma receptividade maior ao novo docente que havia me substituído por um encontro?

Seja qual for a reflexão que fiz a respeito do problema (ou desculpa que arranjei para me consolar no momento), havia uma questão mais urgente a respeito dos lamentos dos alunos naquela oportunidade:

- *Como é que vocês me vêm, a três semanas de terminar o semestre letivo, expor esta situação?* Perguntei criticando. Segui sem esperar resposta:

- *O que podemos fazer em tão pouco tempo?* Desta vez dei tempo aos alunos, os quais o utilizaram cabisbaixos para concluir, imagino, que muito pouco daquele quadro poderia ser alterado naquele curto espaço de tempo.

Conversei com a coordenadora do curso que concordou que não havia muito a ser feito naquele momento e toquei em frente nas poucas semanas seguintes. Sem conseguir contato com o professor esclarecedor, apliquei revisão e provas.

Mas a pulga já estava atrás da orelha.

Com nenhum resultado fora do normal nas provas e exames, segui para as merecidas férias. Durante o recesso, em um dia de lazer, explorando títulos na seção de educação em uma livraria, me deparei com um que me pareceu bastante convidativo: “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” de Rubem Alves. *Nossa! Preciso saber que escola é essa*, pensei comigo. O livro conta a experiência de Rubem Alves ao conhecer a famosa (hoje tenho conhecimento disso) Escola da Ponte em Portugal, de uma maneira que só ele saberia contar.

A ideia daquela escola era algo admirável naquilo que ela não possui: nem séries, nem sirenes, nem provas, nem notas, nem muros e nem aulas! Assim, os alunos, o tempo, o espaço, a avaliação e o conhecimento não são separados, não são compartimentados. Mas, muito ali é, por outro lado, compartilhado. Estudantes de idades variadas se auxiliam em grupos para empreender projetos sobre algo que os interessam e assim trabalham durante uma “quinzena”, muitas vezes aprendendo

“com a mão na massa” matemática, língua portuguesa, biologia, sem faltar disciplina alguma do currículo, pois há, apesar de parecer que não à primeira vista, a preocupação com o conteúdo curricular oficial do ensino básico.

Existe, sim, cuidado com muitas coisas: não há séries, mas há progresso em processo; não há sirenes, mas há responsabilidade com planejamento; não há provas, nem notas, mas há (auto)avaliação a cada passo; não há muros, mas há a vontade de os alunos estarem ali; não há aulas, mas há muito aprendizado. A Escola da Ponte possui muita coisa. Talvez a minha obsessão com ausências insista em permanecer por eu esperar o já visto, o que me acostumei em anos como aprendiz e como professor. Rubem Alves explica a forma de entender a escola que visitou, indicando uma nova maneira de ver as coisas:

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram (ALVES, 2001: 51).

Com aquela escola que mostrava que podia ser diferente, segui para casa e pesquisei online tudo o que podia encontrar a seu respeito, o site oficial²² e vídeos sobre a instituição e seu idealizador, José Pacheco, que é um contador de histórias daqueles que as pessoas sentam por horas a fio para ouvir, algo que tornou a experiência daquela novidade ainda mais empolgante.

Pouco antes da volta às aulas, conversando com a coordenadora do curso de Letras, toquei no assunto que não saía da minha cabeça. Eu não esperava sua reação, tão natural:

- Porque você não faz isso com as suas turmas?

Eu? Fazer isso com minhas turmas? Como é que eu iria realizar algo deste tipo? Logo eu, nunca dado a ousadias. Isto foi o que passou pela minha cabeça, mas o que saiu da minha boca foi:

- Seria legal...

De tal modo, fui forçado a topar o desafio, saindo da minha zona de conforto. E por que não? Por que deixar tamanha empolgação relegada somente à imaginação? Proceder no curso desta nova maneira não iria resolver o problema dos meus alunos do jeito como entendi que eles esperavam, eu não me tornaria um bom explicador a partir da nova abordagem. Contudo, esta seria uma oportunidade de fazer diferente e, talvez, fazer as aulas “darem certo”, fosse lá o que isto significasse.

²² <http://www.escoladaponte.pt/>

A adoção de tal abordagem também fazia sentido com o que eu havia aprendido em cursos de formação de professores que fiz na universidade e com trabalhos com que tive contato que eram recentes e inovadores a respeito de maneiras alternativas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Não que o material que usávamos e a maneira de proceder fossem de todo descartáveis, pelo contrário. Em oportunidades em que tive que lecionar língua inglesa em três turnos, sem tempo para preparar aulas adequadamente, aquilo tudo era uma mão na roda. E não posso dizer que não havia aprendizado por parte dos alunos. Entretanto, aquela era outra situação. Não era uma escola de idiomas, eu trabalhava em um curso de licenciatura em Letras. Os estudantes se formavam professores e tinham em sua grade curricular aulas de metodologia e prática de ensino de línguas estrangeiras. Era um lugar para se refletir também sobre as maneiras de ensinar e aprender línguas. Não seria, então, proveitoso que os alunos experimentassem novas formas de trabalhar em primeira mão, aprendendo de maneiras alternativas? A este respeito, José Pacheco me leva a refletir quando exorta a não esquecermos que “o modo como os professores aprendem é o mesmo com que ensinam” e acrescenta que “[e]ste inevitável isomorfismo da formação mostra-se fatal para as aspirações a novas e melhores práticas escolares” (PACHECO, 2012: 13). De que adiantava tratar teoricamente de novas formas de ensino-aprendizagem de línguas em disciplinas pedagógicas se a própria experiência dos alunos como aprendizes era da maneira antiga, em larga medida transmissiva e reprodutora?

Assim, se abriu a possibilidade para eu sair, de certa forma, do sistema de “educação bancária” criticado por Freire (1999), aquele considerado tradicional e puramente transmissivo, onde o professor é o único dono do saber e deposita o conhecimento nos alunos que são como tábulas rasas, não tendo o que contribuir no processo de ensino-aprendizagem, estando passivos em sala de aula.

Com um misto de empolgação e muito receio, preparei o plano para o semestre me baseando nas histórias de José Pacheco, no projeto educativo da Escola da Ponte e em seus instrumentos de avaliação que encontrei na obra de Pacheco e Pacheco (2012), a qual logo tratei de adquirir. É claro que muitas adaptações deveriam ser feitas para o meu contexto. Na verdade, os mentores da Escola da Ponte advertem que ela não deve ser tomada como modelo, não deve ser copiada, conforme lembra Vasconcellos (2012). Ele indaga, então, sobre a razão de conhecermos a prática de tal escola e logo responde com uma lista de motivos, que seriam para:

- Provocar nossa reflexão;
- Mostrar que é possível;

- Questionar nossas práticas e, em especial, nossa postura diante da realidade (que, normalmente, está muito marcada pela impotência, pelo impossível);
- Propiciar o privilégio da reflexão sobre o porquê de a experiência estar dando certo (normalmente estamos refletindo sobre o porquê do fracasso da escola). (p. 11-12)

Acredito que o conhecimento da Escola da Ponte me levou a vislumbrar todos estes motivos: refleti, acreditei ser possível e questionei minhas práticas com o empurrãozinho dos meus alunos que me mostraram que a minha experiência com eles não estava dando certo. E refletindo sobre o porquê de a experiência daquela escola estar dando certo, quis também na minha prática tal experiência de “dar certo”.

Sabendo que meu contexto era bastante diferente daquele da escola que me inspirava, procurei encontrar o que eu pudesse aproveitar daquela experiência, seja em termos conceituais ou em instrumentos utilizados para aprendizagem.

O que me parece ter feito minha empreitada perder mais força em relação à da Escola da Ponte foi o fato de eu ter embarcado sozinho naquela ideia. O projeto educativo “Fazer a Ponte” que orienta a escola portuguesa na qual baseei minha mudança pedagógica institui, logo em seu primeiro princípio fundamental, que:

[u]ma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz. (PACHECO; PACHECO, 2012: 151)

No meu caso, a equipe seria eu e meus alunos. Com exceção do apoio irrestrito da minha coordenadora, o que eu faria era trabalhar com projetos de aprendizagem de inglês somente nas minhas aulas das disciplinas de língua, de maneira isolada de todo o resto do curso e mesmo entre os níveis das disciplinas curriculares, eu trabalharia de maneira separada: os alunos matriculados em língua 2 estariam separados em suas atividades daqueles da língua 5, por exemplo. Sonhava naquela época de preparação do semestre com um curso de Letras sem divisão entre disciplinas de linguística, línguas vernácula e estrangeira, teoria e literaturas, disciplinas pedagógicas, sem anos ou semestres... será que este curso poderia existir? Caso seja possível, não foi o que ocorreu durante a minha experiência. Tive que voltar à terra e colocar os pés no chão. Eu era restringido pelas exigências curriculares e, claro, pelo meu temor pelo novo, temor este que era grande o suficiente para que eu nem mesmo convidasse meus colegas a trabalharem da mesma maneira em suas turmas.

Desta forma, havia também o fato de que meus alunos trabalhariam comigo deste novo modo a que me propunha apenas uma ou duas vezes por semana, de

acordo com os horários reservados para cada disciplina e no restante da semana continuariam trabalhando com os outros professores da mesma maneira como estavam acostumados anteriormente. Assim, havia também a questão do tempo.

Para conceber os projetos de aprendizagem que proporia aos meus alunos, em um primeiro momento me inspirei na história narrada por José Pacheco, história esta que, em geral, os organizadores de eventos com o educador português insistem que ele conte, pois é um caso bastante representativo e extremo dos princípios pedagógicos adotados pela Escola da Ponte e de seus resultados.

Pacheco conta²³ que, no final da década de 1970, sete jovens considerados altamente perigosos e provenientes da antiga FEBEM foram enviados à Escola da Ponte para que se considerasse se por lá ficariam para estudar. Chegando à escola, Pacheco perguntou-lhes sobre o que gostariam de fazer, algo que gerou estranheza e extrema desconfiança por parte dos candidatos a ingressarem na instituição. Com a insistência do educador, um dos jovens rebateu que nas instituições por que tinham passado não se podia fazer o que se queria. O professor esclareceu que ali eles poderiam fazê-lo, o que foi recebido com descrédito pelo adolescente que testou Pacheco. O jovem continuou seu teste, afirmando que na FEBEM havia pássaros que ele apreciava, mas que os guardas diziam que dariam neles um fim, pois faziam muito barulho e sujeira e, então, perguntou se poderia trazer os pássaros consigo caso fosse estudar naquela escola. O educador respondeu positivamente, porém já emendando uma série de questionamentos, o primeiro a respeito do local onde ele colocaria os pássaros. O mais velho dos jovens, que trabalhava na construção civil nos períodos em que não estava preso, contou que havia ajudado a construir um viveiro em um condomínio. Pacheco prosseguiu suas interrogações:

- Sabes fazer?
- Sei.
- E vais fazer sozinho?
- Não. Aqui, tenho a galera para me ajudar. Replicou se referindo aos outros seis.
- E como é o viveiro?
- Tem uma base grande e uma cantoneira de alumínio.
- E quantos metros tem a cantoneira?
- Isso, eu não sei.
- E quando fores comprar, quantos metros de alumínio vais comprar?
- Isso, eu não sei. (IFFTUBE, 2015: 2:11:30)

²³ Esta história pode ser conferida a partir de 2:11:30 em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=YVsxNcuLhLI>>.

Pacheco, então, propôs um roteiro de estudo, de pesquisa:

- *Ponham aí no papel, “o que eu preciso saber para fazer o viveiro: preciso saber fazer medições, metro, múltiplos, submúltiplos, medidas de comprimento”.* E voltou às indagações:

- *E à volta, o que vai ter?*

- *Vai ter uma tela para os pássaros não fugirem, né?*

- *Quantos metros?*

- *Ah, isso a gente não sabe.*

- *Olha, sabes o que é uma planta? Uma escala? O que é proporcionalidade direta?*

- *Não.*

O professor voltou à proposta:

- *Então, ponham aí, vão precisar: saber o que é uma escala, proporcionalidade direta, como se orienta numa planta, que pássaros são, qual seu habitat, cadeia alimentar, o predador. Ponham aí. (Ibid.)*

Ao cabo de meia hora, José Pacheco havia construído *com* os sete jovens – e não *para* eles – um projeto para fazer um viveiro de pássaros e o roteiro de estudo a respeito do que eles precisariam aprender que continha 74 conteúdos da grade curricular do que seria equivalente ao Ensino Fundamental 1. E sugeriu aos novos estudantes irem ter com os colegas da escola que os ensinariam a pesquisar. E eles foram.

No decorrer de nove dias, os jovens construíram o viveiro aprendendo 74 conteúdos do currículo oficial e registraram no dispositivo “já sei e posso ajudar” (explico adiante em detalhes): “como se calcula a área de um retângulo, o que é uma planta. Venha nos encontrar amanhã que a gente explica”.

No dia seguinte, centenas de jovens e também os vários professores da escola sentaram-se ao redor do viveiro para escutarem os sete da FEBEM explicarem o processo de sua construção. E os professores, de matemática, de português, de história, começaram a anotar, nos registros de avaliação formativa, contínua e sistemática, todas as evidências de aprendizagem de que os novos alunos da escola demonstravam que sabiam, porque os alunos espectadores levantavam os braços e diziam que não haviam entendido alguma parte do processo, fazendo com que outro jovem do grupo dos construtores prontamente solucionasse a dúvida recorrendo ao que tinha acontecido e ao seu roteiro de estudo.

De acordo com José Pacheco, os alunos aprenderam porque tinham que saber aqueles conteúdos para construírem o viveiro. Aprenderam também porque encontraram companheiros que os ensinaram a pesquisar, a consultar um índice, a relacionar e comparar informações, a sintetizar. Além disso, encontraram professores que fizeram mediação pedagógica, que ajudaram a transformar a informação em

conhecimento e, ao terem este conhecimento, o transformaram em ação, ou seja, desenvolveram competências (IFF TUBE, 2015).

Ao terminarem a apresentação de seu projeto, os sete jovens retiraram um pano que cobria o viveiro e se viu o que havia por trás, uma cartolina em que estava escrito: “os sete da FEBEM fizeram este viveiro e oferecem-no à *nossa* Escola da Ponte”. Os outros alunos, então, bateram palmas, os cumprimentaram, os abraçaram, os levaram no colo. E a partir de então, segundo Pacheco, aqueles sete jovens deixaram de ser marginais perigosos, para serem seres humanos maravilhosos.

Este relato expõe o ideal de uma aprendizagem baseada em projetos e era isso que eu desejava para as minhas aulas. Entretanto, eu não tinha a mínima pretensão de atingir resultados semelhantes na primeira experiência com projetos a que me propus, seja na parte pedagógica ou na mais fascinante face emocional e educacional da experiência. Eu era restringido pelos fatores que lamentei anteriormente. Além disso, havia o fato de que a minha proposta seria posta em prática em função do aprendizado de uma língua estrangeira, na qual muitos dos meus alunos tinham dificuldade.

Tendo em mente que aquela história representava o ideal de um trabalho com projetos e também sabendo das limitações a mim impostas pelo meu contexto, planejei minha primeira experiência com ensino-aprendizagem baseado em projetos em uma turma do 2º semestre do curso de Letras Português-Inglês e outra do 6º semestre, formandos, do mesmo curso, no ano de 2013. A metodologia proposta em meus planos de ensino era a seguinte:

- Projetos a serem apresentados quinzenalmente, propostos, planejados e realizados por grupos de alunos (mínimo 4 e máximo 6) a partir dos itens do conteúdo programático (sem ordem pré-definida de conteúdos a serem trabalhados).
- Estudo em grupo dos conteúdos necessários para a realização dos projetos levando-se em conta as quatro habilidades apresentadas no objetivo geral da disciplina.
- Aulas “diretas” expositivas solicitadas pelo instrumento “preciso de ajuda em” sobre conteúdos dos quais o aluno tenha dificuldade mesmo após ter estudado em grupo.
- Trabalho da oralidade separado com cada grupo de acordo com os conteúdos relacionados aos projetos sendo realizados, por meio de audição, reconhecimento, repetição e produção livre de diálogos, além de apresentações curtas.

- Trabalho de compreensão auditiva separado com cada grupo de acordo com os conteúdos relacionados aos projetos sendo realizados, por meio de audição, reconhecimento e atividades de compreensão de materiais de áudio de gêneros diversos.

A “quinzena”, conforme é chamado na Escola da Ponte, seria para nós, trabalhar durante duas semanas para que ao final se apresentasse o resultado do trabalho. Como disse anteriormente, na escola portuguesa que me inspirou, os alunos trabalham diariamente para dar conta de seus projetos; na minha nova empreitada, eu tinha aulas duas vezes por semana com a turma do 2º semestre e uma noite por semana com os formandos do 6º semestre.

Inspirado ainda na escola de Portugal, decidi que os alunos deveriam trabalhar em grupo para poder se auxiliar entre eles durante a consecução dos projetos, como se faz na Ponte, pois “quando alguém explica algo a alguém, está aprendendo (solidariamente)” (PACHECHO; PACHECO, 2012: 92).

No que diz respeito ao conteúdo a ser cumprido pelos alunos, naquela época ainda me prendi naquilo que previa o livro didático que adotávamos e isto se deu por dois motivos: primeiro, porque eu julguei que os estudantes deveriam cumprir aquele conteúdo, pois se no semestre seguinte outro professor assumisse a disciplina e trabalhasse da maneira antiga, ele continuaria com a coleção de livros didáticos sem maiores prejuízos quanto ao conteúdo visto pelos alunos; além disso, os testes de suficiência a que os estudantes tinham direito de se submeter para eliminar a matéria tinha seu conteúdo programático baseado nos livros didáticos designados para cada semestre.

Ainda assim, procurei flexibilizar tais conteúdos, não sendo necessário que os estudantes os cumprissem na ordem em que o livro didático apresentava, e nem exigindo que eles obrigatoriamente dessem conta das situações, tópicos e vocabulário específicos estabelecidos pelo livro didático, como por exemplo, a situação de se narrar a invenção de produtos, o tópico de invenções famosas e o vocabulário relacionado a invenções e tecnologia. Me ative de maneira menos flexível às noções e funções (e.g. narrar um acontecimento ou estória ou comparar valores) e à gramática relacionada (e.g. *past simple*, *comparatives*). Desta forma, propus aos alunos que pensassem em um produto final partindo destas noções e funções e que as estudassem em grupo utilizando os materiais que lhes fossem úteis (e.g. o próprio livro didático, gramáticas, dicionários, a internet) para darem conta de realizar o projeto.

Assim, ao final da quinzena, os alunos apresentaram, por exemplo, projetos na forma de um jornal televisivo em que se comparavam as cidades de Curitiba e de Foz do Iguaçu em termos de sua extensão territorial, clima e atrações turísticas e outro

grupo elaborou uma página da internet contando a história da banda Pink Floyd, utilizando várias estruturas do passado, entre outros projetos apresentados por outros grupos.

Algo que mudou substancialmente durante o curso da disciplina foi o fato de as aulas expositivas serem praticamente abolidas do nosso cotidiano. Este tipo de procedimento em sala de aula passou a ocorrer somente quando os alunos escreviam seus nomes e um assunto dificultoso no dispositivo utilizado pela Escola da Ponte denominado “preciso de ajuda”, e isto só ocorria depois de eles terem pesquisado e estudado sobre algum tópico específico necessário para a realização de seu projeto e ainda assim não conseguirem dar conta dele. O nome do dispositivo é autoexplicativo, desta forma, quando alunos o acionam, alguém de outro grupo que já sabe o assunto pode se dispor a explicar ou eu, como professor, posso preparar uma chamada “aula direta” sobre a matéria, que é uma aula expositiva, o que também é previsto na Escola da Ponte, conforme Pacheco e Pacheco (2012). O dispositivo “preciso de ajuda” e outros que utilizei foram afixados na porta da sala de aula conforme a reprodução que pode ser observada na figura 2.1 a seguir.

I need help with

Eu preciso de ajuda em

<u><i>Name</i></u>	<u><i>Subject</i></u>	<u><i>Date</i></u>
Nome	Assunto	Data

Figura 2.1. Dispositivo “preciso de ajuda”, elaborado a partir de Pacheco e Pacheco (2012).

No que diz respeito à “aula direta”, quando eu a propunha, estimulado pelo pedido de ajuda de alunos e na falta colegas para ajudar, havia também uma folha afixada à porta da sala com o assunto que ministraria, a data em que a instrução ocorreria e seis vagas para outros alunos além daqueles que pedissem a ajuda em específico pudessem se inscrever para também participar (figura 2.2).

Direct lesson

Aula direta

<u>Subject</u>	<u>Date</u>	<u>Enrolment</u>
Assunto	Data	Inscrição
		1.
		2.
		3.
		4.
		5.
		6.
		1.
		2.
		3.
		4.
		5.
		6.
		1.
		2.
		3.
		4.
		5.
		6.
		1.
		2.
		3.
		4.
		5.
		6.

Figura 2.2. Dispositivo “aula direta”, inspirado em Pacheco e Pacheco (2012).

Outro procedimento que mudou em relação à Escola da Ponte, em termos, foi o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva. Trabalhando com os projetos na minha primeira experiência, me propus a ter momentos separadamente com cada grupo (enquanto os outros desenvolviam seus projetos) para que os alunos realizassem atividades de produção oral, como repetição de diálogos (do livro didático e outros semelhantes) e produção de diálogos próprios baseados naqueles e também exercícios de compreensão auditiva relacionados aos assuntos que emergiam de seus projetos.

No que diz respeito à avaliação dos projetos, e da disciplina em geral, também utilizei dispositivos da Escola da Ponte. A avaliação, conforme os planos de ensino que elaborei, seguiu os critérios seguintes, divulgados para os alunos no início do semestre e registrados nos livros de classe:

- A avaliação dos alunos será realizada no decorrer do semestre de maneira formativa e processual, ou seja, acontecerá ao longo do curso da disciplina tendo em consideração o processo de aprendizagem e seu redirecionamento se necessário.
- Além disso, haverá avaliações somativas e pontuais, em grupo por meio dos projetos e individualmente todas as vezes em que o aluno individualmente inserir no instrumento “eu já sei” o conteúdo que acredita já ter aprendido, sendo então negociado com ele a maneira como deseja ser avaliado e.g. por meio de composição de textos, perguntas orais e de compreensão de textos, testes de questões de múltipla escolha etc.
- Os alunos também farão autoavaliações levando em consideração seu processo de aprendizagem e as avaliações somativas realizadas.
- Os projetos, avaliações somativas e autoavaliações serão reunidas em um portfólio para que ao final de cada bimestre o aluno julgue junto ao professor uma nota representada em valor numérico para ser lançada como média bimestral.

Desta forma, a prova bimestral tradicional na disciplina foi abolida. Os alunos fizeram diversas avaliações que tinham como origem o trabalho com os projetos. O instrumento “eu já sei”, que retirei também da Escola da Ponte (PACHECO; PACHECO, 2012) funciona da seguinte maneira: quando a ou o estudante acredita já ter domínio do assunto estudado/trabalhado necessário para realizar o projeto, ela ou ele escreve no dispositivo o assunto ou matéria e escolhe junto ao professor, o modo a ser avaliado.

Para a autoavaliação individual dos alunos também me vali de Pacheco e Pacheco (2012) e, em um primeiro momento, apresentei o plano da quinzena em conjunto, como pode ser visto na figura 2.3 seguinte.

entrega ou apresentação do projeto finalizado, o tema do projeto e o que se pretendia aprender realizando aquele trabalho.

Quanto à autoavaliação, esta previa que a ou o estudante, após finalizado o projeto, descrevesse o que aprendeu realizando o trabalho, não só no que diz respeito aos tópicos gramaticais, funções e outros conteúdos linguísticos, mas também a outras competências como o desenvolvimento ou aprendizado de estratégias, trabalho autônomo, colaboração, entre outras. Também se previa no modelo de autoavaliação proposta aos alunos, um julgamento relativo às suas emoções na realização do projeto, assim os estudantes deveriam relatar o que mais gostaram na realização do trabalho durante a quinzena, o que incluiria desde o aprendizado de conteúdos até o relacionamento com os colegas.

Além disso, a autoavaliação dava a oportunidade de a ou o estudante expressar o que mais gostaria de avançar nos assuntos relacionados ao projeto e também o que não conseguiu aprender durante a quinzena, refletindo sobre a razão de não ter alcançado tal objetivo de aprendizagem. Ainda, já pensando na sequência de trabalho, era pedido à ou ao estudante que expusesse outros projetos que gostaria de desenvolver.

Por fim, após o preenchimento da autoavaliação pelos alunos, eu, como professor, tinha um campo do modelo para completar com minhas observações quanto ao desenvolvimento do projeto, levando em conta, além do trabalho final apresentado, todo o processo observado em sala de aula e nas atividades entregues e corrigidas para serem incorporadas ao trabalho final apresentado. Entregando de volta a autoavaliação com minhas observações aos alunos, eles poderiam fazer observações a respeito das minhas observações.

Ao final do bimestre, planejei solicitar a cada estudante que reunisse todo o material produzido durante o período (e.g. textos orais e/ou escritos produzidos para o projeto, avaliações originadas dos dispositivos “eu já sei”, exercícios de estudo dos temas pertinentes ao projeto, a autoavaliação) em um portfólio para que julgássemos em conjunto um valor numérico para sua nota, o que era necessário de acordo com o contexto em que estávamos inseridos, para fins de aprovação ou não na disciplina ao final do semestre. Algo similar ocorre na Escola da Ponte, ao final do ano letivo, o que é visto como um constrangimento pelos professores, pois não faz sentido segundo a perspectiva avaliativa adotada neste sistema, como pode ser notado no depoimento de um de seus professores:

No final de cada ano letivo, temos o constrangimento de transformar isto tudo [os vários momentos avaliativos] em classificações (um exercício esquizofrênico!), uma vez que ainda nos é imposta essa prática,

para assegurar a transição do aluno para outro sistema de ensino, o dito “tradicional” (PACHECO; PACHECO, 2012: 108).

Para dar conta deste constrangimento, elenquei dez aspectos para que os alunos se avaliassem de acordo com o que haviam realizado durante as aulas e fora delas no decorrer do bimestre, conforme a figura 2.4 abaixo.

Nome		
Quesitos		Nota (0 a 1)
Esforço		
Comprometimento		
Colaboração		
Autonomia		
Assiduidade		
Aprendizado	Reading	
	Writing	
	Listening	
	Speaking	
	Vocabulary	
Total		

Figura 2.4. Quesitos para autoavaliação em termos quantitativos para o bimestre.

A razão de eu escolher dez quesitos foi a de que, como usualmente, a nota a ser lançada no sistema da instituição era de 0 a 10. Desta forma, para cada quesito, a ou o estudante avaliaria o quanto o havia atingido. Por exemplo, para o quesito “esforço”, caso julgasse que tivesse se esforçado 50% do que poderia ter se esforçado durante o bimestre, a ou o estudante colocaria 0,5 para o quesito. Se pensasse que havia se esforçado ao máximo, ou seja 100%, colocaria 1,0, e assim por diante. De tal modo, o máximo total possível a ser atingido a partir da soma de todos os quesitos seria 10. Sim, eu sei que estendi aos meus alunos o exercício esquizofrênico de transformar avaliação em números, mas esta foi a maneira que primeiro encontrei para dar conta das notas ao final do bimestre, além de incluí-los também aqui no processo de avaliação.

Entre os quesitos, separei metade deles correspondentes a competências que me pareceram importantes em seu desenvolvimento, de acordo com aquilo que se defendia na escola portuguesa que me inspirava. Para a outra metade dos quesitos, procurei levar em conta as habilidades que constavam do objetivo geral da disciplina e acrescentei mais um, “vocabulário”, para que somassem cinco pontos. Os alunos, então, recordando o processo percorrido durante o bimestre, avaliariam o quanto haviam melhorado em cada uma destas habilidades.

Você deve ter observado que há duas células a serem preenchidas para cada quesito abaixo do campo “Nota (0 a 1)”. Uma das células era destinada para a ou o estudante lançar a nota que ela ou ele achasse que merecia levando em conta o trabalho no bimestre. O outro campo era destinado à minha avaliação, que poderia não concordar com a da ou do estudante, caso em que eu debateria com a ou o estudante a respeito das razões do desacordo e chegaríamos a uma nota final.

Outros dispositivos que “importei” da Escola da Ponte relacionados à avaliação geral das experiências na disciplina, não para dar notas individuais como os anteriores, foram o “acho bem” e “acho mal”, que traduzi para “*I like*” e “*I don’t like*”, nos quais os alunos poderiam expressar e fazer com que os colegas soubessem o que avaliavam como positivo ou negativo no andamento dos trabalhos e na convivência em sala de aula. Caso a ou o estudante não desejasse se expor, a mim ou aos colegas, poderia colocar sua queixa ou sugestão na “caixinha de segredos”, também retirado da Escola da Ponte, confeccionada por uma das alunas. Esta caixinha ficou localizada sobre uma carteira no canto da sala de aula no decorrer do semestre e quem quisesse poderia escrever algo em um papel e depositar em seu interior a qualquer momento, especialmente fora dos horários de aula.

Outro dispositivo pedagógico da Escola da Ponte que procurei utilizar em minha primeira experiência com o trabalho com projetos foi a assembleia. Uma vez por semana, um momento (o último) era separado para que com toda a turma reunida, cada um que desejasse pudesse expressar suas opiniões a respeito do andamento dos trabalhos.

Como esperado, vários procedimentos e instrumentos utilizados na minha primeira experiência tiveram que ser revistos e reelaborados no semestre posterior.

2.1.1 Redirecionamentos

No semestre seguinte, depois de avaliar o que havia realizado com os trabalhos com projetos, notei que os alunos precisavam planejar mais detalhadamente as ações a tomar para cada passo do projeto, pois frequentemente ao serem perguntados diziam não saber o que fazer a seguir. Em vista disso, reelaborei o modelo do plano da quinzena a ser preenchido pelos alunos, separando campos em que eles deveriam preencher com as ações a serem tomadas a cada semana, tanto em sala de aula quanto em casa, para que conseguissem dar conta da apresentação ao final da quinzena.

Além disso, senti a necessidade de que os alunos atrelassem ao projeto, pelo menos um texto em inglês de assunto relacionado ao tema por eles proposto, para que lessem no grupo, ficando livres para escolher o modo de leitura que julgassem

melhor, com vistas a tanto auxiliar na pesquisa para a consecução do projeto quanto para servir como atividade de compreensão de texto. Esta minha preocupação se deu por eu avaliar que a habilidade da leitura prevista no objetivo da disciplina não tinha sido contemplada suficientemente no semestre anterior, pois apesar de eu sugerir constantemente aos alunos que pesquisassem textos que baseariam seus projetos e os lessem, sem uma cobrança estruturada dentro do planejamento do projeto, isto não acontecia.

No que diz respeito aos pontos gramaticais a serem considerados nos projetos, neste primeiro momento de redirecionamento, estes ainda estavam presentes conforme o conteúdo programático originado da série de livros didáticos adotada pelo curso, pela razão de eu ainda julgar na época ser importante que outros professores que assumissem as turmas em semestres posteriores pudessem retomar as aulas a partir do conteúdo trabalhado e pensando também ainda nos testes de suficiência.

O modelo de plano da quinzena reelaborado a ser preenchido pelos alunos pode ser observado na figura 2.5 abaixo.

Plano da Quinzena			
nº de a			
Nome: _____			
Grupo: _____			
O nosso	Tema: _____		
Projeto é	Pontos gramaticais: _____		
	Texto a ser lido: _____		
O que eu quero aprender: _____			
Cronograma:			
Atividades	1ª semana	2ª semana	3ª semana
Em sala			
Em casa			

Figura 2.5. Modelo de plano da quinzena reelaborado.

Outro dispositivo pedagógico que revi neste segundo momento foi a autoavaliação (figura 2.6). O que acrescentei em sua reelaboração foram perguntas detalhadas relacionadas aos quesitos que os alunos tinham que avaliar em termos de números para fins de nota bimestral. Os alunos muitas vezes diziam não conseguir avaliar os quesitos por não ter clareza sobre o que significaria por parte deles

“comprometimento” ou “autonomia” e a cada autoavaliação eu precisava rediscutir longamente com o grupo e também individualmente o que eu esperava que eles avaliassem.

Nome:
<i>Autoavaliação</i>
<p>Quanto você se esforçou nesta quinzena para aprender e realizar o projeto?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você separou tempo para estudar/praticar a língua e realizar o que foi proposto para o projeto? Você se empenhou para realizar as tarefas solicitadas pelos colegas, você mesmo(a) e professor ou fez as tarefas de maneira desleixada, de última hora etc?</p>
<p>Quanto você se comprometeu nesta quinzena para aprender e realizar o projeto?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você fez o que seus colegas e o que você mesmo(a) se propôs? Você entregou no prazo todos os trabalhos, arquivos, textos, materiais solicitados pelo professor e seus colegas?</p>
<p>Quanto você colaborou nesta quinzena com seus colegas?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você se prontificou a ajudar seus colegas tirando dúvidas ou sugerindo materiais ou estratégias de aprendizado? Você solicitou ajuda aos seus colegas? Você incentivou seus colegas a aprenderem? Você ajudou seus colegas em outras situações não relacionadas diretamente ao aprendizado (e.g. carregando materiais, enviando ou fazendo cópias de materiais ou outros)?</p>
<p>Quanto você foi autônomo(a) nesta quinzena para aprender e realizar o projeto?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você buscou sanar suas dúvidas e construir conhecimento a partir de livros didáticos, gramáticas, dicionários, internet, perguntando aos colegas, monitor ou professor? Você buscou aprender conteúdos além daquilo proposto pelo plano de ensino, projeto e professor? Você praticou a língua inglesa em situações fora de sala de aula e não relacionadas ao projeto?</p>
O que aprendi nesta quinzena?
O que mais gostei de aprender nesta quinzena?
Outros aspectos que ainda gostaria de aprofundar neste projeto:
Ainda não aprendi a... Por quê?
Outros projetos que gostaria de desenvolver:
<i>Avaliação geral da quinzena</i>
Observações do professor:
Observações do aluno:
Professor:
Data:
Aluno:
Data:

Figura 2.6. Autoavaliação reelaborada, submetida aos participantes pré-pesquisa.

Em vista disso, inseri no formulário questões que tinham a finalidade de exemplificar os quesitos e também que pudessem fazer os estudantes refletirem sobre o que haviam feito ou deixado de fazer durante a quinzena e como isto influenciava a apresentação final dos projetos, o trabalho com os colegas e seu aprendizado. Assim, para cada quesito, a ou o estudante deveria responder para si mesma(o) o quanto havia atingido em uma gradação que ia de “muito pouco” a “muito”. Como exemplo, o quesito “esforço” foi apresentado em forma de pergunta: “Quanto você se esforçou nesta quinzena para aprender e realizar o projeto?” e havia a sugestão para que a ou o estudante refletisse acerca do quesito: “Pense nas seguintes questões: Você separou tempo para estudar/praticar a língua e realizar o que foi proposto para o projeto? Você se empenhou para realizar as tarefas solicitadas pelos colegas, você mesmo(a) e professor ou fez as tarefas de maneira desleixada, de última hora etc?” Interessante notar que tais perguntas evidenciam a minha visão sobre os quesitos, o que poderia ser diferente do ponto de vista dos alunos.

Quanto aos outros dispositivos, devido à sua quase total falta de uso, acabei por abandoná-los, algo que ocorre também na Escola da Ponte, conforme relata um de seus professores: “[a]contece que, por vezes, alguns dispositivos são suspensos, ou mesmo abandonados. Quando voltam a fazer sentido, eles regressam. Um projeto está sempre em fase instituinte” (PACHECO; PACHECO: 110).

Desta forma, deixei de afixar na porta os dispositivos de “*I (don’t) like*” e “preciso de ajuda” e dispensei a caixinha de segredos, pois pareciam não fazer sentido para os alunos, tanto que não os utilizavam. Além disso, não parecia necessário o uso do dispositivo “eu já sei”, já que no planejamento dos projetos já estava mencionado o que os alunos pretendiam aprender e, por conta disso, a avaliação pontual de tais conteúdos poderia ser feita logo após o término dos projetos.

Quanto à assembleia, também a abandonei devido ao tempo que tomava semanalmente e pelo fato de que nela, os estudantes pouco expressavam suas opiniões a respeito do andamento dos trabalhos. O que fiz para fazer as vezes deste dispositivo foi pedir aos alunos que iniciassem suas apresentações finais dos projetos relatando o processo por que passaram para realizá-los, especificando o que haviam apreciado no seu desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas, não somente em termos de questões linguísticas como também em quaisquer outros campos, como separação de tempo, relação com os colegas, uso de materiais, entre outros aspectos.

Além dos redirecionamentos relatados até aqui, outros foram realizados para o grupo em que esta pesquisa se concentra, pela razão de alguns acontecimentos que descrevo no tópico seguinte.

2.1.2 O grupo em foco nesta pesquisa

Antes de entrar na exposição dos acontecimentos que fomentaram novos redirecionamentos na minha prática no trabalho com o grupo que investiguei mais de perto, me parece interessante colocar algumas informações específicas do contexto em que nos inseríamos.

O curso em que atuei e realizei a pesquisa que apresento aqui era de licenciatura em Letras Português-Inglês, com duração de três anos, sendo que as disciplinas ocorriam em regime semestral no período noturno. A matriz curricular previa disciplinas de Língua Inglesa em todos os semestres, numeradas de I a VI, com carga horária de 72 horas cada, e eu acompanhei a turma nas disciplinas de Língua Inglesa I a III, iniciando no primeiro semestre do ano de 2015 (ano de ingresso da turma no curso) e terminando ao final do primeiro semestre do ano de 2016. Além destas disciplinas, lecionei também para o mesmo grupo, as disciplinas de Introdução à Linguística, no primeiro semestre, e Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras, no terceiro semestre.

Conforme mencionei no final do tópico anterior, para este grupo, na oferta das disciplinas de Língua Inglesa, adotei alguns redirecionamentos em relação ao que eu já havia trabalhado com turmas anteriores, devido a alguns acontecimentos.

Em minha experiência prévia, já no primeiro semestre trabalhando com projetos de aprendizagem, percebi por parte de alguns alunos certa resistência à nova abordagem. O que me levou a esta conclusão não foi algo explícito expressado pelos alunos nas assembleias, apresentações ou autoavaliações, apesar da minha insistência para que os alunos o fizessem. A resistência ficava visível em comentários durante o horário das aulas enquanto eu passava pelos grupos para verificar o andamento e orientar os trabalhos e na inatividade por parte de certos estudantes para a realização das atividades necessárias para a consecução dos projetos.

Certa vez um estudante, quando de minha passagem pelo grupo, me indagou, ou melhor, buscou confirmação de que ele não precisaria comparecer em sala nos horários de aula, pois poderia fazer as atividades em casa, isto em um tom que para mim pareceu jocoso. Respondi que era necessário o comparecimento para que eu pudesse orientá-lo e ao grupo quanto ao trabalho. O aluno em questão já não costumava ser muito assíduo quando trabalhávamos com a abordagem anterior.

Outro aluno, de outra turma, quando sugeri ao grupo que pesquisasse sobre o conteúdo necessário para a realização do projeto proposto, foi rápido em me perguntar, como que já tendo ensaiado em casa, em tom levemente irritado: “então nós temos que fazer o seu trabalho?” Este incidente demonstra uma visão bastante específica do papel do professor e do ensino-aprendizagem que a aprendizagem

baseada em projetos possibilita combater, o que discuto mais adiante neste capítulo. Procurei explicar ao estudante a razão de estarmos trabalhando daquela maneira, que eles poderiam partir daquilo que os interessava e que o aprendizado não necessariamente deveria passar por alguém que explique e ordene algo que eventualmente venha a ser reproduzido.

Os dois alunos citados anteriormente, após tais ocorrências que demonstravam suas insatisfações com a nova abordagem, procuravam interagir comigo o mínimo possível e também fazer o mínimo necessário para terem nota para serem aprovados na disciplina.

Um comportamento diferente aconteceu com uma aluna que planejava e realizava os projetos, além de se preocupar bastante em auxiliar os colegas, apesar de expressar abertamente sua posição contrária à adoção da nova abordagem nas primeiras assembleias (nas posteriores só dizia “você sabe a minha opinião, professor”), pois acreditava que os colegas necessitavam de instrução direta para conseguirem aprender a língua inglesa, ao menos no início, ao contrário de sua própria situação, já que apresentava boa desenvoltura ao utilizar a língua. Mesmo diante de sua resistência, ela interagiu com os colegas e comigo, procurando pesquisar e tirar dúvidas com frequência.

Outra aluna que manifestou seu desconforto com o trabalho com projetos foi Correia (2015)²⁴, que em seu trabalho de conclusão de curso relatou a sua dificuldade em dar conta da nova realidade em sala de aula em que teria que decidir o que e como aprender, diferente do que ela estava acostumada durante toda a sua formação escolar anterior. Ela enfatiza em seu trabalho que a mudança se deu repentinamente e menciona ela ter tido que transformar completamente o modo de proceder em sala de aula, “do dia pra noite” (p. 5), “do nada” (p. 6).

Ao final do semestre, na avaliação institucional que acontecia regularmente, me deparei com dois comentários anônimos a respeito do meu trabalho que diziam basicamente que “as aulas do professor Rodrigo são uma perda de tempo”.

Estas demonstrações de desconforto, para dizer o mínimo, me levaram a refletir sobre o peso que uma mudança tão radical provocou nos meus alunos, atingindo mais fortemente alguns do que outros. Pacheco (2012) advertiu quanto ao resultado do aprendizado dos professores que foi sempre da mesma forma e por isso geralmente eles também reproduzem este isomorfismo em suas salas de aulas. Por outro lado, vejo que, pela razão de a forma de aprender tradicional e transmissiva ter sido impregnada nos alunos por tão longos anos, seria melhor fazer uma

²⁴ Nome fictício para preservar a identidade da aluna e consequentemente dos participantes desta pesquisa que estudaram na mesma instituição.

transformação gradual em relação à adoção de uma abordagem tão radicalmente diferente.

Em vista disso, para a turma que selecionei para conduzir minha pesquisa adotei alguns procedimentos diferentes.

As aulas, que ocorriam uma noite por semana, foram divididas em sua carga horária 50% seguindo uma abordagem de ensino comunicativo baseada no livro didático e os outros 50% do tempo foram trabalhados com projetos de aprendizagem (após o intervalo entre as aulas, que ocorriam todas num mesmo dia da semana).

No que diz respeito à avaliação, esta também foi dividida em 50% da nota para os testes relacionados ao conteúdo do livro didático, 10% de um teste oral ao final de cada bimestre e 40% da nota advindo dos projetos. À autoavaliação adicionei campos para que a ou o estudante preenchesse com comentários a respeito dos quesitos avaliados e adicionei também um relatório com perguntas detalhadas sobre o processo da realização do projeto. Devo confessar que tais acréscimos tiveram uma forte intenção da minha parte de gerar e deixar registrados dados para a minha pesquisa, mas, por outro lado, dava maior embasamento, depois de tamanha reflexão, para que os alunos se dessem nota ao final do dispositivo. O novo modelo de autoavaliação com o relatório pode ser conferido na figura 2.7 a seguir.

Nome:
Autoavaliação
<p>Quanto você se esforçou para aprender e realizar o projeto?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você separou tempo para estudar/praticar a língua e realizar o que foi proposto para o projeto? Você se empenhou para realizar as tarefas solicitadas pelos colegas, por você mesmo(a) e pelo professor ou fez as tarefas de maneira desleixada, de última hora etc?</p>
Comentários sobre seu esforço:
<p>Quanto você se comprometeu para aprender e realizar o projeto?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você fez o que seus colegas e o que você mesmo(a) se propôs no planejamento? Você entregou no prazo todos os trabalhos, arquivos, textos, materiais solicitados pelo professor e seus colegas?</p>
Comentários sobre seu comprometimento:
<p>Quanto você colaborou neste projeto com seus colegas?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você se prontificou a ajudar seus colegas tirando dúvidas ou sugerindo materiais ou estratégias de aprendizado? Você solicitou ajuda aos seus colegas? Você incentivou seus colegas a aprenderem? Você ajudou seus colegas em outras situações não relacionadas diretamente ao aprendizado (e.g. carregando materiais, enviando ou fazendo cópias de materiais ou outros)?</p>
Comentários sobre sua colaboração:
<p>Quanto você foi autônomo(a) para aprender e realizar o projeto?</p> <p>() Muito pouco () Pouco () O suficiente () Mais que o suficiente () Muito</p> <p>Pense nas seguintes questões: Você buscou sanar suas dúvidas e construir conhecimento a partir de livros didáticos, gramáticas, dicionários, internet, perguntando aos colegas ou professor? Você buscou aprender conteúdos além daquilo proposto pelo plano de ensino, projeto e professor? Você praticou a língua inglesa em situações fora de sala de aula e não relacionadas ao projeto?</p>
Comentários sobre sua autonomia:
O que aprendi neste projeto?
O que mais gostei de aprender/fazer/sentir neste projeto?
Outros aspectos que ainda gostaria de aprofundar neste projeto:
Ainda não aprendi a... Por quê?
Outros projetos que gostaria de desenvolver:
Relatório e avaliação geral do projeto
<p>Observações do aluno (Relate as seguintes questões: 1) o planejamento inicial; 2) o processo de execução do projeto, o que deu certo, o que não deu, que adaptações / mudanças de rota foram feitas e por que razão; 3) o relacionamento com os colegas, o que você fez / quis fazer / faltou fazer por parte dos envolvidos; 4) o papel do professor, em que auxiliou, o que faltou, o que poderia ter sido diferente e por que razão; 5) o aprendizado, foi proveitoso ou não e por que razão, o que mudaria para melhorar; 6) O produto final do projeto ficou a contento? Ficou dentro das expectativas iniciais ou não e por que razão; 7) outras questões que queira relatar):</p>
<p>Nota: diante de todo o exposto acima qual a nota que você acha que seu trabalho neste projeto vale de 0,0 a 4,0?</p>

Figura 2.7. Modelo de relatório e autoavaliação submetido aos participantes da pesquisa.

Devido ao menor tempo semanal dedicado ao trabalho com os projetos, outra mudança em relação à experiência anterior à pesquisa aqui apresentada foi que os

projetos passaram a ter maior duração, durante todo o bimestre e não mais durante uma quinzena. Além disso, minha percepção e alguns comentários de alunos de turmas anteriores mostravam o desejo de alguns em ter mais tempo para realizarem projetos mais elaborados. Assim, deixei de lado o modelo de planejamento que havia utilizado anteriormente e apenas solicitei aos alunos que me entregassem uma lista com as datas das aulas que ocorreriam durante o bimestre descrevendo cada ação que deveriam tomar na data determinada para darem conta do projeto, além dos nomes dos integrantes e o tema trabalhado. No começo do terceiro semestre em que estava trabalhando com a turma dos participantes desta pesquisa, considerei que com o modelo estruturado que havia utilizado anteriormente era mais fácil visualizar o planejamento de acordo com as datas e então o reelaborei, transformando-o em “plano do bimestre” e deixando o primeiro e o último dias pré-preenchidos com as atividades necessárias, pois estas não mudariam: escolha dos grupos, do tema e planejamento no primeiro dia e apresentação do projeto no último dia, além da realização da autoavaliação em casa (Figura 2.8).

Plano do Bimestre		
Nomes dos integrantes: _____		
Tema: _____		
O que vamos/queremos aprender: _____		
Onde pretendemos pesquisar: _____		
Cronograma:		
Data	Em sala	Em casa (para trazer na próxima aula)
18/02	- Escolha dos grupos - Escolha do tema - Planejamento	
25/02		
03/03		
10/03		
17/03		
31/03		
07/04	- Apresentação do projeto	- Autoavaliação

Figura 2.8. Plano do bimestre, utilizado com os participantes da pesquisa.

Mais um aspecto alterado em relação à experiência prévia foi pertinente ao conteúdo atrelado aos projetos. A partir do trabalho com o grupo aqui pesquisado, abandonei de vez os conteúdos previamente selecionados baseados no livro didático

que eu esperava que fossem incorporados nos projetos. Como eu já utilizava o livro didático e dava conta de parte de seu conteúdo durante metade da carga horária da disciplina, além de realizar testes formais a respeito, não tinha mais o receio de que um eventual próximo professor a assumir a turma tivesse dificuldade em continuar com o conteúdo de onde eu parasse, caso ele trabalhasse da maneira mais tradicional.

O último aspecto que diferenciou o trabalho com projetos que abordo em detalhes nesta pesquisa, em relação à minha experiência anterior, foi que, como eu previa realizar uma pesquisa acadêmica a respeito da aprendizagem baseada em projetos no meu contexto, busquei encontrar o que a literatura da área apresentava sobre o tema, o que comecei a fazer antes da pesquisa de campo, continuei durante a pesquisa e terminei somente depois da elaboração dos instrumentos mencionados até aqui. É sobre esta revisão de literatura que passo a tratar a seguir.

2.2 Histórico da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) não é uma abordagem nova, tendo sua origem remontada aos trabalhos de John Dewey por vários autores (HERNÁNDEZ, 1998; BECKETT, 2002; 2006; VAN LIER, 2006; FRANCO, 2008; BENDER, 2014). Entretanto, um dos discípulos do próprio Dewey, William Heard Kilpatrick, já em 1918, apesar de colocar a palavra “projeto” como talvez a mais recente a chegar na terminologia da educação, aponta para o fato de o conceito em questão não ser na verdade uma novidade em sua época e não saber ao certo por quanto tempo o termo já havia sido utilizado (KILPATRICK, 1929 [1918]).

Ainda assim, Beckett (2002) afirma que a instrução baseada em projetos foi primeiramente concebida para o ensino de aulas de agricultura nos EUA pelo especialista em eficiência David Snedden, sendo depois desenvolvida e popularizada entre professores pelo pupilo de John Dewey, William Heard Kilpatrick, principalmente por meio de seu panfleto “*The Project Method*”, considerado uma reconstrução do método baseado em problemas de Dewey. O método baseado em problemas pedia um aprendizado a partir da experiência em se resolver problemas do mundo real, sendo visto como uma alternativa à maneira tradicional de ensino-aprendizagem centrada no professor.

Apesar de van Lier (2006) também colocar o início deste tipo de trabalho com Dewey no início do séc. XX, ele defende que o movimento de reforma nos Estados Unidos iniciado por Dewey, e posteriormente com Kilpatrick, seria similar de várias maneiras a reformas educacionais anteriores propostas no continente europeu, em especial no que diz respeito às recomendações baseadas em ação, experiência e

percepção que já haviam sido feitas no séc. XVII por Comenius, mais tarde no séc. XIX por Pestalozzi e por Maria de Montessori e Jean Piaget no início do séc. XX, além de Vygotsky. Em vista dos antecedentes citados acima, que já há tempos trabalharam com concepções semelhantes, van Lier (2006) não vê a ABP como mais uma moda que vá desaparecer como tantas outras reformas e metodologias do passado.

No que se refere ao campo particular da educação de segunda língua, a instrução baseada em projetos foi introduzida, de acordo com Beckett (2002), em resposta às inadequações percebidas a respeito da hipótese do *input* de Krashen (1981) na qual o teórico defendia que o *input* compreensível seria a variável mais importante na aquisição de segunda língua, alegando que os aprendizes precisariam de exposição extensiva na língua-alvo, como é o caso das crianças quando aprendem sua primeira língua. Contudo, afirma Beckett, se percebeu que somente a exposição ao *input* não era suficiente para a aquisição de uma segunda língua, a produção de *output* compreensível por meio de interação também passou a ser considerada importante, sendo necessárias variadas oportunidades comunicativas onde fosse possível se envolver em negociações e interações significativas. Por esta razão, a instrução baseada em projetos tem sido aplicada para fornecer aos estudantes de segunda língua oportunidades de interação e comunicação na língua-alvo em contextos que a autora considera como autênticos, ou seja, dar aos alunos a oportunidade de reciclar a língua e as habilidades conhecidas e usá-las em contextos naturais (BECKETT, 2002; 2006).

Além do foco na produção de *output* compreensível, Beckett (2006) afirma que mais recentemente a instrução baseada em projetos tem sido anunciada como uma abordagem apropriada para educação de segunda língua baseada em conteúdo (STOLLER, 1997), ensino de inglês para fins específicos (FRIED-BOOTH, 2002), socialização linguística baseada em comunidade (EYRING, 2001) e habilidades de pensamento de ordem superior e resolução de problemas (BECKETT, 2005).

No campo teórico, Beckett (2006) afirma que os trabalhos sobre a ABP na educação de segunda língua e língua estrangeira abrangem numerosas áreas. Em um nível geral, a ABP foi referida como uma abordagem educacional linguística que reflete a aprendizagem centrada no aluno (FRIED-BOOTH, 2002), dentro do esquema da aprendizagem experiencial (EYRING, 2001), e da autonomia do aluno (FRIED-BOOTH, 2002), e também da aprendizagem cooperativa e do pensamento crítico. Em um nível mais específico foi descrita como uma abordagem que promove o *input* e o *output* compreensíveis com ênfase na prática de habilidades de compreensão e produção oral e como uma abordagem baseada em conteúdo, como citado anteriormente.

Através da história levantada até aqui, vários autores se referiram a abordagens com características muito similares com diferentes denominações.

2.3 Denominações

No que diz respeito à nomeação da abordagem educacional baseada em projetos, Beckett (2002) alerta para o fato de haver, tanto na literatura sobre educação em geral quanto sobre educação de segunda língua, vários termos que se atribuem a atividades similares, como *instrução baseada em projetos* (que a própria autora mais utiliza), *trabalho por projetos*, *método de projetos*, *abordagem por projetos*, *abordagem orientada por projetos* e *aprendizagem baseada em projetos*. Podemos também observar outros termos para nomear atividades parecidas, como é o caso de *projetos de trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998), *projetos de aprendizagem* (PESSOA, 2006; JORDÃO, 2011) e *pedagogia de projetos* (NOGUEIRA, 2001; PAZELLO, 2005; NOGUEIRA, 2008; WELP, 2011). Bender (2014) acrescenta ainda à lista os termos *aprendizagem baseada em problemas*, *aprendizagem investigativa*, *aprendizagem autêntica* e *aprendizagem por descoberta*.

Não obstante tal multiplicidade de nomes para conceber atividades fundamentalmente semelhantes, Van Lier (2006), conforme relatado na seção anterior, defende que todas estas abordagens remontariam aos movimentos de reforma europeus e norte-americanos a partir dos trabalhos de Comenius, Pestalozzi, Maria de Montessori, Jean Piaget, Vygotsky, Dewey, Kilpatrick e seus seguidores. Além disso, outros pesquisadores introduziram abordagens holísticas da educação formando a base do que hoje muitos educadores de língua praticam sob variados nomes como os citados anteriormente, incluindo ainda a *aprendizagem baseada em ação*, *aprendizagem experiencial*, *ensino exploratório*, *ensino holístico*, *métodos humanísticos*, e assim por diante. Van Lier (2006) defende que todas estas abordagens fluem do mesmo poço ideológico e pedagógico.

Mas o que todas estas atividades de diferentes nomes apresentam em comum? Para Kilpatrick (1929 [1918]) a nomeação da abordagem não era tão importante quanto o conceito que ela carregava por trás. Além disso, seria possível que outro termo tomasse seu lugar, contanto que exprimisse melhor o conceito por ele apresentado. Alguns autores procuraram dar definições e apontar características que dessem conta do que é a abordagem que eu tenho chamado aqui frequentemente de aprendizagem baseada em projetos e também do que é projeto neste contexto de ensino.

2.4 Definições e características da ABP

No que diz respeito à definição do que seria um projeto, Beckett (2002) o define como uma atividade de longo prazo (várias semanas) que envolve uma variedade de tarefas individuais e cooperativas como, por exemplo, desenvolver um plano e perguntas de pesquisa e implementar tal plano através de pesquisa empírica ou documental que inclui coletar, analisar e relatar dados oralmente ou de maneira escrita.

Ainda no que diz respeito à duração dos projetos, Bender (2014) afirma que a pesquisa e desenvolvimento de produtos e artefatos que são propostos nos projetos podem levar muitos dias, envolvendo a criação desde apresentações multimídia até um modelo de testes para o projeto ou problema.

Outro autor que apresenta uma definição para projeto é Nogueira (2008), que, em sua tentativa, expõe certa ambivalência em relação ao termo, já que o coloca como “uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir de ações e, conseqüentemente, as articulações destas (p. 30)”. Assim, um projeto é antecedido de ideias ou sonhos e só se faz presente quando começa a se concretizar a partir de ações. Por outro lado, um projeto “existe quando realizado, quando materializamos as intenções, mas a partir disso deixa de existir como projeto, já que não será mais um sonho, um desejo, algo ‘lançado para diante’ e sim algo real e já concebido” (p. 31).

Diferentes projetos apresentam muitos elementos em comum, de acordo com Bender (2014). Para o autor, as próprias tarefas de projeto variam de maneira considerável, entretanto, quase todos os projetos de ABP se concentram em questões ou problemas autênticos do mundo real, sendo esse foco nas experiências de aprendizagem autênticas, ou seja, em tarefas que os estudantes possam ser solicitados a realizar no mundo real.

A questão de experiências de aprendizagem autênticas já havia aparecido no trabalho de Kilpatrick (1929 [1918]), que equiparava o projeto à “atividade intencional sincera levada a cabo em um ambiente social²⁵” (p. 4) e a cada parte de tal atividade à “ação intencional entusiasta²⁶” (Ibid.). Para o educador americano, a educação era a vida e por isso, ao iniciar sua reflexão sobre o método de projetos, ele indagou se uma típica unidade de procedimento escolar não deveria consistir em uma amostra da vida e conseqüentemente uma amostra de educação. Para efeito de exemplificação, o autor cita hipoteticamente uma menina que fez um vestido. Se ela o produziu de maneira proposital e entusiasmada, se ela o planejou, se foi o caso de ela tê-lo feito

²⁵ [...] wholehearted purposeful activity proceeding in a social environment [...]

²⁶ [...] the hearty purposeful act.

por ela mesma, então todo este processo seria um projeto típico, já que teríamos, neste exemplo, uma atividade intencional sincera realizada pela menina em meio a arredores sociais, pois outras meninas ao menos veriam o novo vestido. No exemplo, a feitura do vestido foi claramente proposital e tal propósito, uma vez formado, tomou conta de cada passo sucessivo no processo e deu unidade ao todo, segundo o autor.

Kilpatrick (1929 [1918]) acrescentou ainda outros exemplos do que para ele seriam projetos, segundo sua conceituação de atividade intencional: um menino que empreende lançamento de um jornal escolar, outro que projeta e constrói uma pipa, um ou uma estudante que escreve uma carta (desde que haja aí o propósito entusiasta) e até mesmo uma criança que ouça uma estória de maneira envolvida ou outra que resolva – com propósito sentido – um problema de geometria. Estes dois últimos exemplos não haviam me ocorrido como exemplares de projeto e, refletindo, chego à conclusão de que o elemento fundamental para o conceito de projeto de Kilpatrick é a atividade com propósito (algo que ele enfatiza recorrentemente em seu trabalho, apresentando inclusive em seu subtítulo: “o uso da ação proposital no processo educativo”), o que se vê em tais exemplos. Contudo, o que os deixaria de fora do escopo do que seriam projetos para mim e acredito que para outros que tratam do assunto é o fato de que os exemplos do escutar uma estória e resolver problemas matemáticos não serem atividades de longo prazo, nem resultarem, mais claramente no caso da audição da estória, em um produto, relato ou apresentação final, conforme defendem vários autores (e.g. BECKETT, 2002; BENDER, 2014; NOGUEIRA, 2008; STOLLER, 2006).

Outro elemento em comum entre os projetos seria o fato de a maioria das tarefas de ABP exigir um amplo trabalho cooperativo, já que, segundo Bender (2014) os estudantes precisam planejar de maneira colaborativa as ações do seu grupo à medida que avançam na solução do problema. Esta visão da importância do trabalho cooperativo também é levada em conta pela Escola da Ponte, em que se defende que ao se trabalhar em conjunto, auxiliando-se uns aos outros, se aprende, conforme citado em seção anterior (PACHECHO; PACHECO, 2012). A este respeito, Kilpatrick (1929 [1918]), apesar de citar também os projetos individuais, dá exemplos de trabalhos em grupo: uma classe que prepara uma apresentação de uma peça de teatro, um grupo de meninos que organizam uma partida de baseball e até três estudantes que se preparam para ler uma estória para seus companheiros.

Agora, no que diz respeito à definição da atividade ou abordagem de ensino-aprendizagem que utiliza tais projetos para atingir sua finalidade pedagógica, Bender (2014) a concebe como “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos,

determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (p. 9).

Outra definição de Bender (2014) para a ABP é a “utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto de trabalho cooperativo para a resolução de problemas” (p. 15).

Apesar dos inúmeros termos levantados na seção anterior utilizados para a abordagem de ensino de que se trata aqui, Bender (2014) defende que

a abordagem de ensino geral permanece a mesma: os alunos identificam e buscam resolver problemas do mundo real que consideram importantes, além de desenvolver vários projetos [...] que podem ser usados para demonstrar seus conhecimentos e comunicar sua resolução de problemas aos demais (p. 16).

Neste sentido, ao tratar da ABP no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Beckett (2002) segue uma linha similar à de Bender (2014) ao defender que o método de projetos envolve estudantes que criam conhecimento a fim de solucionar problemas que surgem enquanto estão entretidos em atividades significativas do mundo real.

Outra autora da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que traz uma definição da abordagem que utiliza projetos apresentando suas características é Fried-Booth (2002). Para ela:

[O] trabalho com projetos é centrado no estudante e guiado pela necessidade de criar um produto final. Contudo, é a rota para se chegar a este produto final que faz o trabalho com projetos valer a pena. A rota para o produto final traz oportunidades para os estudantes desenvolverem sua confiança e independência e trabalharem conjuntamente em um ambiente do mundo real ao colaborarem em uma tarefa da qual eles mesmos definiram e que não foi imposta externamente²⁷. (p. 6)

Desta forma, o que mais caracteriza a ABP para a autora parece ser o processo para se chegar ao produto final. Além disso, ela aponta para o fato de o projeto ser definido pelos próprios alunos e não externamente imposto, concordando com outros autores que tratam do tema (e.g. KILATRICK, 1929 [1918]; NOGUEIRA, 2008), o que pode ser considerado uma vantagem, conforme trato mais adiante.

Mais um trabalho que trata das particularidades do ensino-aprendizagem por meio de projetos é o de Stoller (1997), que faz um apanhado de características

²⁷ “[p]roject work is student-centred and driven by the need to create an end-product. However, it is the route to achieving this end-product that makes project work so worthwhile. The route to the end-product brings opportunities for students to develop their confidence and independence and to work together in a real-world environment by collaborating on a task which they have defined for themselves and which has not been externally imposed.

principais do trabalho por projetos que encontrou em diversos autores que tratam do assunto. Uma destas características seria o fato de que o trabalho por projetos focaria no aprendizado de conteúdo ao invés de objetivos linguísticos específicos.

Outro aspecto importante do trabalho com projetos seria o fato de ele ser cooperativo ao invés de competitivo, como citado anteriormente (KILPATRICK, 1929 [1918]; PACHECO; PACHECO, 2012; BENDER, 2014). Neste tipo de contexto, os alunos podem trabalhar por conta própria, em pequenos grupos ou como turma para completar um projeto, compartilhando recursos, ideias e competências pelo caminho (STOLLER, 1997).

Mais um aspecto fundamental neste tipo de trabalho de acordo com Stoller (1997) seria a centralidade no aluno, apesar de o professor representar um papel importante oferecendo suporte e direção durante todo o processo. A respeito deste papel importante do professor, de acordo com Nogueira (2008) ele seria o de mediador e facilitador já que:

[...] é ele quem “gerencia” o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento, oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante de novas descobertas e até mesmo “direcionando” (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento (p. 78).

Ainda a respeito do papel do professor nesta abordagem, Kilpatrick (1929 [1918]), tratando de crianças, defendia que o dever do docente seria o de guiar a ou o estudante através de seus interesses e realizações atuais em direção aos interesses e realizações mais amplos demandados pela vida social mais extensa do mundo dos adultos.

Voltando ao assunto da definição em geral da ABP, Stoller (2006) refletiu que devido à versatilidade que a aprendizagem baseada em projetos apresenta, fica difícil articular uma única definição que leve em conta as várias maneiras que o conceito pode ser traduzido na prática. Em vista disso, a autora propõe uma espécie de definição em forma de lista das numerosas condições que deveriam estar presentes para que a aprendizagem baseada em projetos no ensino-aprendizagem de línguas aconteça. Assim, a aprendizagem baseada em projetos deveria:

(a) ter uma orientação direcionada ao processo e ao produto; (b) ser definida, pelo menos em parte, pelos estudantes, para encorajar a propriedade do aluno no projeto; (c) se estender por um período de tempo (ao invés de uma única aula); (d) encorajar a integração natural das habilidades; (e) ter um comprometimento duplo com o aprendizado de conteúdo e também linguístico; (f) exigir que os estudantes trabalhem em grupos e individualmente; (g) requerer dos alunos que assumam alguma responsabilidade pela própria aprendizagem por meio de coleta,

processamento e relato de informações da língua alvo; (h) requerer a professores e alunos que assumam novos papéis e responsabilidades [...]; (i) resultar em um produto final tangível; e (j) concluir com reflexões do estudante a respeito tanto do processo quanto do produto²⁸ (STOLLER, 2006, p. 24).

Quanto às escolhas dadas aos estudantes no que diz respeito à definição sobre o que e como trabalhar nos projetos, Henry (1994) propõe algumas distinções. A autora apresenta graus de estruturação que os projetos podem apresentar, indicando a quantidade de escolha dada aos estudantes e à extensão à qual o material fonte é fornecido ou deve ser obtido pelos alunos. A autora apresenta os extremos entre projetos estruturados até os não estruturados, passando pelos projetos que chama de semiestruturados, alertando para o fato de alguns acadêmicos somente considerarem projetos verdadeiros aqueles não estruturados.

Assim, Henry (1994) define os projetos não estruturados como “aqueles em que o aprendiz projeta, conduz, analisa e apresenta seus resultados sobre um tópico de sua própria escolha utilizando informação que ele mesmo obteve” (p. 14). A autora acrescenta que este tipo de projeto tende a alocar mais tempo e maior proporção de avaliação contínua do que os projetos do tipo estruturado.

No que diz respeito aos projetos denominados estruturados, Henry (1994) os define como “aqueles em que os tópicos são prescritos pelo professor (apesar de os estudantes poderem ter alguma escolha de opções) e a metodologia para a coleta e análise do material também é especificada” (p. 15).

Como projetos semiestruturados, Henry (1994) apresenta aqueles nos quais, apesar de tanto a área do projeto quanto a metodologia serem prescritas, a natureza do trabalho é tal que os estudantes têm grande responsabilidade.

Outra distinção que Henry (1994) traz se dá entre projetos “do mundo real” e projetos simulados: “[n]o projeto do mundo real, o estudante, ou grupo de estudantes, trabalha com um cliente real para ajudar a resolver um problema real, enquanto em um projeto simulado o instrutor fornece os dados sobre os quais os estudantes fundamentam suas análises” (p. 15).

Os projetos que trabalhei com meus alunos, a meu ver, se encaixariam naqueles não estruturados, já que meus estudantes tinham liberdade de escolha

²⁸ (a) have a process and product orientation; (b) be defined, at least in part, by students, to encourage student ownership in the project; (c) extend over a period of time (rather than a single class session); (d) encourage the natural integration of skills; (e) make a dual commitment to language and content learning; (f) oblige students to work in groups and on their own; (g) require students to take some responsibility for their own learning through the gathering, processing, and reporting of information from target language resources; (h) require teachers and students to assume new roles and responsibilities [...]; (i) result in a tangible final product; and (j) conclude with student reflections on both the process and the product.

quanto ao tema, metodologia de pesquisa, análise e apresentação dos projetos. Claro que tal liberdade não era sem limitações, os alunos deveriam realizar projetos em que pudessem utilizar e praticar a língua inglesa. Quanto à outra distinção, eles podem ser considerados simulados, pois não houve clientes reais ou algo equivalente, com exceção de um dos projetos que meus alunos realizaram, como você poderá verificar no capítulo 3. Vale destacar que Henry (1994) trata de ensino por projetos na educação em geral, não lidando com as peculiaridades do ensino de uma língua estrangeira, contexto que não impossibilita, mas certamente dificulta a proposição de projetos do “mundo real”, conforme conceituado pela autora. Apesar disto, esta dificuldade parece estar sendo atenuada em tempos recentes, pela maior circulação de pessoas entre países diferentes e, especialmente, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Agora, tendo uma ideia do que é a aprendizagem baseada em projetos de acordo com os autores citados, por que alguém escolheria trabalhar deste modo? Os autores mencionados neste trabalho que tratam e defendem esta abordagem apontam os benefícios de tal utilização.

2.5 Vantagens e benefícios do uso da ABP

No que diz respeito às vantagens e benefícios da abordagem de ensino-aprendizagem que utiliza projetos, Nogueira (2008) defende que tal trabalho pode gerar autonomia nos alunos, pois os faz “decidir sua própria trajetória, seu próprio caminhar e optar pela sua própria tecedura de significados em sua rede” (p.47).

Além disso, de acordo com o autor:

As flexibilizações pedagógicas imbrincadas na prática do trabalho com projetos permitem o posicionamento do aluno quanto: ao planejamento, às ações, às escolhas, às oportunidades, às trajetórias, etc., as quais são situações propensas às tomadas de decisões, o que não poderá ocorrer sem a prática da livre escolha, ou seja, da autonomia (Ibid.).

Similarmente à vantagem apontada por Nogueira (2008), Kilpatrick (1929 [1918]) defendia que o método de projetos não servia à vida de servos ou escravos, já que estes deveriam estar habituados a agir com o mínimo de propósitos próprios e com o máximo de aceitação servil aos propósitos de outros. O autor segue explicando a este respeito que “[e]m matérias importantes, eles meramente seguem os planos impostos a eles de cima e os executam de acordo com direções prescritas. Para eles, um outro carrega a responsabilidade e, sobre os resultados de seu trabalho, um outro

os julga²⁹.” (p.6) Soa familiar? Kilpatrick (1929 [1918]) fez nesta passagem uma analogia ao ensino chamado tradicional que funcionaria desta maneira. Ao contrário, o autor advoga em favor do método de projetos que não produziria o tipo de docilidade exigida para tal destino servil. Ele dizia estar preocupado com uma democracia, e por conseguinte, a ação proposital que ele defendia seria a unidade típica da vida digna em uma sociedade democrática e assim também tal ação proposital deveria ser considerada como a unidade típica do procedimento escolar.

Outras vantagens em se trabalhar com projetos temáticos, agora segundo Nogueira (2008), seriam o fato de eles propiciarem maior interação entre alunos, facilitarem o trabalho com a concepção de conhecimento por redes de significado (diferentemente de uma concepção de conhecimento linear e cumulativo), possibilitarem o atendimento às diferentes formas de aprendizado dos alunos, auxiliarem no desenvolvimento do espectro de competências e auxiliarem no desenvolvimento da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperação, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas e estabelecer conexões.

Além disso, o trabalho com projetos levaria o aluno

a enxergar relações além das disciplinas de tal forma a interpretar o mundo, a realidade e a sociedade na qual estão inseridos. Um olhar mais voltado à complexidade da vida e do mundo, um olhar mais holístico e transdisciplinar com relação ao conhecimento, além dos conteúdos das disciplinas acadêmicas (NOGUEIRA, 2008: 53).

Ainda no que se refere às vantagens da aplicação do ensino-aprendizagem baseado em projetos, Bender (2014) defende que ele tem se mostrado uma abordagem eficaz que envolveria e desenvolveria os alunos em alto nível por meio de enfrentamento de questões e problemas do mundo real que consideram significativos e por isso tem sido recomendada por muitos defensores da educação. O autor acrescenta que a ABP “é uma das mais eficazes formas de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem” (p. 15) e que a ABP seria “um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para sua comunidade” (Ibid.). Além disso, Bender afirma que devido às alterações no processo de ensino acarretadas pelas novas tecnologias, a abordagem aqui discutida parece bem posicionada para se tornar o principal modelo de ensino do século, recomendando assim sua aplicação. Apesar do entusiasmo do referido autor, é

²⁹ In important matters they merely follow plans handed down to them from above, and execute these according to prescribed directions. For them another carries responsibility and upon the results of their labor another passes judgment.

preciso ter cuidado com tais tipos de afirmações, que parecem colocar a ABP como a solução para os problemas educacionais.

A respeito da ABP como conveniente para o momento atual por que passamos em relação à novas tecnologias e possibilidades e meios de comunicação delas advindas, van Lier (2006) defende que esta abordagem não é somente uma maneira diferente e mais eficiente para possibilitar oportunidades de aprendizado de línguas, mas é também de maneira mais ampla como uma empreitada semiótica-ecológica que se concentra na confecção e uso de signos que são multissensoriais e multimodais sendo que as habilidades perceptuais não devem ser deixadas de lado, elas devem ser promovidas, orientadas e praticadas a fim de facilitar o funcionamento em contextos relevantes.

Mais vantagens da abordagem baseada em projetos são apresentadas por Beckett (2002), que afirma que tanto a literatura em educação em geral e de segunda língua em específico listam vários benefícios para esta prática. Os maiores benefícios listados na educação em geral seriam as oportunidades que ela fornece para os estudantes em relação à motivação intrínseca para aprender, fomentando a solução de problemas e desenvolvendo habilidades de trabalho independente e cooperativa. Também se acredita que este tipo de instrução permite aos estudantes desenvolver o pensamento crítico e as habilidades de tomada de decisão e se engajar no aprendizado profundo de assuntos variados.

Já na literatura de segunda língua, a autora aponta que há menções ocasionais de que a instrução baseada em projetos estimularia habilidades analíticas e administrativas, mas a ênfase principal nesta área é na oportunidade que o trabalho por projetos fornece para a produção de *output* compreensível, conforme mencionado anteriormente (BECKETT, 2002).

Além disso, o trabalho com projetos levaria a uma integração autêntica de habilidades e processamento de informação de fontes variadas, espelhando tarefas do mundo real (STOLLER, 1997). O trabalho por projetos seria também potencialmente motivador, estimulante, empoderador e desafiador. Ele resultaria assim na construção de confiança e autoestima do estudante, além de melhorar suas habilidades linguísticas, aprendizado de conteúdo e capacidades cognitivas (Id.).

Já para Pessoa (2006), os projetos de aprendizagem de língua se apresentam como uma maneira de combater a passividade dos aprendizes. Para ela, um aspecto que mudou do ensino tradicional para o contemporâneo do ensino de línguas foi o papel do aluno. Assim, a autora propôs projetos de aprendizagem de língua para que os alunos se tornassem mais ativos e independentes em seus estudos.

Os autores que tratam da ABP não veem, porém, somente pontos positivos ou facilidades em sua implantação.

2.6 Desvantagens, críticas e problemas na implantação da ABP

Apesar de tantas vantagens e benefícios que os autores que tratam da ABP apresentam, ainda há dificuldades ou mesmo confusão na implantação de tal abordagem de ensino. Nogueira (2008), por exemplo, critica trabalhos que se veem em escolas, que são projetados pela coordenação pedagógica, que decide o tema ou objeto de investigação, os objetivos, as estratégias e ações a serem tomadas pelos alunos. Em um caso como este, indaga o autor, como a coordenação pedagógica poderia vislumbrar as necessidades e interesses dos alunos que executarão o projeto? Ademais, seria possível os alunos “sonharem” os sonhos da coordenação pedagógica?

Ainda a respeito das dificuldades enfrentadas por tal tipo de trabalho, van Lier (2006) chama atenção para o fato das fronteiras, limites, sanções, proibições e restrições que são colocadas na implementação da ABP e de outras abordagens similares no mundo real e cotidiano da educação institucional. O autor argumenta, por exemplo, que os trabalhos com projeto estão presentes no início da vida escolar, no jardim de infância, e vão desaparecendo à medida que o aluno avança para a escola secundária e período preparatório para a faculdade. Assim que os estudantes atingem o ápice da educação formal, na pós-graduação, os projetos se tornam proeminentes novamente, mas eles já não se lembram mais de como era trabalhar daquela maneira há tantos anos no ensino infantil e assim adaptações dolorosas são necessárias.

Em vista disso, van Lier (2006) afirma que de certa forma todos os estudantes têm contato com a ABP durante sua vida escolar, mais no começo da educação fundamental e depois esparsamente em projetos de ciência como os das feiras de ciências durante o ensino de nível secundário e terminando para aqueles que insistem até o fim na “mãe de todos os projetos”, a tese de doutorado. Desta forma, o autor afirma que todos os alunos e professores têm certa familiaridade com o trabalho com projetos, apesar de eles serem complementares, serem meramente uma adição ao conteúdo regular ou ao currículo orientado por fatores linguísticos. Ademais, segundo o autor, ainda continuam raros os currículos que têm os projetos como princípio orientador principal.

Além disso, van Lier (2006) chama atenção para o fato de que a ABP é geralmente utilizada em cursos elitistas em que não há perspectiva de notas altas e que não tornam os estudantes bem sucedidos nem os impedem de atingir tal objetivo. Assim, sempre que testes padronizados que definem o futuro dos estudantes (como

seria o caso dos nossos vestibulares ou o ENEM) estão em jogo, iniciativas como a ABP tendem a serem tiradas de cena. Esta é uma crítica frequentemente recebida por instituições de ensino que utilizam métodos de ensino com projetos, como é o caso da Escola da Ponte em Portugal, fato que pode ser observado na preocupação de uma mãe que gostaria de matricular sua filha em uma escola mais “criativa”: “Será que o aluno da Ponte quando for enfrentar o secundário, o vestibular, o ‘mundo padrão’ não se sentirá fora, inadequado?” (PACHECO; PACHECO, 2015: 98).

Nesse contexto, van Lier (2006) aponta para o ambiente político e institucional no qual a ABP deve encontrar seu lugar indicando duas tendências ou temas que formam as políticas educacionais da maioria dos governos: uma é criar uma força de trabalho que seja flexível, adaptável e criativa para as mudanças do ambiente de trabalho e que seja capaz de aprender durante a vida inteira; a outra é controlar, prescrever e prever o que entra e sai dos estabelecimentos educacionais. A ironia, segundo o autor, é que um tema é completamente incompatível com o outro. É como se os governos estivessem abrindo a porta com uma mão enquanto a fecham com a outra.

Devido aos fatores apontados, van Lier (2006) afirma que a ABP tende a acontecer na periferia da paisagem educacional. O autor adverte que devemos ter em mente que em um clima educacional governado pela tríade dos padrões-responsabilidade por resultados-testes há uma pressão cada vez maior de se remover do currículo tudo que não alimente diretamente notas de provas em leitura e matemática. Este tipo de perspectiva educacional sufocaria a criatividade.

Apesar das dificuldades de implantação da ABP, levando-se em conta suas vantagens e benefícios, esta abordagem parece ser útil para o ensino de línguas estrangeiras no momento atual, como veremos na próxima seção.

E para o meu trabalho como professor de língua inglesa, para que serviu ou para que serviria a outros professores esta abordagem tão celebrada pelos autores aqui destacados? Procuro lançar algumas reflexões a este respeito a seguir.

2.7 O sentido de se implantar a ABP no ensino-aprendizagem de inglês, para mim

A ABP é um conceito bastante amplo e por isso pode, ao meu ver, ser adotada de forma a pôr em prática abordagens tão distantes entre si no que diz respeito a seus procedimentos como, por exemplo, tanto aqueles considerados tradicionais e transmissivos quanto o seu oposto, ou seja, aquelas abordagens mais centradas no aprendiz e em sua construção de conhecimento. Isto se dá especialmente se levarmos em conta os tipos de projeto considerados estruturados e não estruturados (cf. Henry, 1994), já que os primeiros são elaborados e decididos em

larga medida por pessoas que não serão as executoras dos projetos (decididos geralmente por professores, equipes pedagógicas ou autores de materiais didáticos) e os últimos são mais efetivamente realizados por aqueles que o sonharam, ou seja, as e os estudantes. Este é um aspecto que me tenciona a estar mais do lado daqueles que não consideram os primeiros como projetos de aprendizagem “verdadeiros”. Seja como for, a ABP pode ser utilizada como uma novidade para se continuar a tratar do ensino-aprendizagem da mesma maneira como havia sendo tratado anteriormente, similarmente ao que muito frequentemente tem acontecido com o uso das novas tecnologias em sala de aula, onde tal tecnologia vem simplesmente, na forma de um projetor, substituir o quadro de giz, ficando o restante das interações neste contexto basicamente da mesma maneira.

Apesar disto, o que vejo como benefício na adoção da ABP são as possibilidades que se abrem para diferentes experiências que não me parecem possíveis em trabalhos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras atrelados a outras abordagens e/ou materiais didáticos comuns nestes contextos. Neste sentido, a ABP, ao meu ver, traz vantagens no ensino-aprendizagem de língua inglesa especialmente em relação a três concepções importantes que se interrelacionam: nas concepções de língua, de conhecimento e de educação.

No que diz respeito ao conceito de língua, similarmente ao que argumentei anteriormente, esta abordagem pode propiciar o trabalho da língua estrangeira a partir de qualquer concepção deste fenômeno. É possível, por exemplo, em sua forma não estruturada, exigir que as e os estudantes busquem suas informações em fontes que apresentam apenas a variedade padrão da língua, já que neste caso os temas e materiais são decididos e controlados externamente, como foi o meu caso, em parte, no início do meu trabalho com projetos, quando exige que os estudantes baseassem seus projetos nos conteúdos temáticos, especialmente nos tópicos gramaticais, funções e noções apresentados pelo livro didático adotado no curso em questão, exigindo ainda que em testes elaborados por mim a partir do referido material didático, os estudantes demonstrassem o domínio de tais conteúdos.

Por outro lado, se tomarmos o projeto não estruturado como base do ensino-aprendizagem em sala de aula, isto parece possibilitar um trabalho a partir da perspectiva de língua como discurso. Isto se daria devido ao fato de as e os estudantes neste caso escolherem seus temas e terem muito menos restrições de onde buscar as informações necessárias para darem conta de seus projetos. Desta forma, as pesquisas e construções de conhecimento para a execução dos projetos por parte dos aprendizes através de seu contato com diferentes tipos de textos – que muito provavelmente apresentam diferentes variedades de forma e usos da língua –

os afastaria de noções universalizantes, de verdades e realidades únicas, ou seja, este tipo de trabalho os afastaria de uma perspectiva estruturalista de língua (cf. Jordão, 2006). Deste modo, este tipo de trabalho, através daquele contato variado e dinâmico, propiciaria uma relação com a língua mais aproximada a uma perspectiva pós-estruturalista foucaultiana de língua como discurso, sugerindo diferentes visões de mundo, diferentes maneiras de perceber o mundo e diferentes “lentes” para se tentar enxergar tais diferenças (cf. Jordão, 2006; 2007).

Na perspectiva discursiva, a língua é considerada como um espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas, não sendo os sentidos considerados como pré-existentis nem independentes das interpretações que fazemos das coisas, sendo que os nossos processos de construção e atribuição dos sentidos são criados em espaços específicos de práticas concretas, na “vida real” das práticas cotidianas, e não em um mundo abstrato, distante daqueles que constroem os sentidos (JORDÃO, 2013a; b), como é o caso que acontece em materiais didáticos que apresentam a língua “pronta e empacotada”.

Assim, a língua nesta perspectiva “acontece” nas práticas sociais e é um espaço ideológico onde construímos e atribuímos sentidos em um processo enunciativo que é sempre contingente, isto é, sempre relativo a sujeito, tempo e espaço específicos (JORDÃO, 2013a; b). Dizer que as práticas de construção de sentidos são ideológicas deste ponto de vista significa que tais práticas são baseadas em visões de mundo específicas, concretas, construídas em situações de práticas discursivas e como tal acontecem em referência a determinados sistemas de crenças, valores e interesses (Ibid.). Daí se usar a metáfora das “lentes”, pois nossa cultura, história, local e situação em que nos encontramos formam as lentes que permitem que “enxerguemos” o mundo, sendo que se alterarmos qualquer dos fatores mencionados, mudam-se as lentes – o que ocorre inevitavelmente de pessoa para pessoa, pois cada um tem a sua história particular e também de tempos em tempos para cada pessoa, pois a cada dia vivemos novas experiências – e enxergamos o mundo de outra maneira, ou seja, construímos outros sentidos (cf. JORDÃO, 2007).

No que diz respeito à relação entre língua e práticas sociais, ou seja, a visão de que a língua “se faz” nas atividades das pessoas, Street (1997) ao abordar os “Novos Estudos de Letramento” defende que estes “tratam a língua e o letramento como práticas sociais ao invés de habilidades técnicas a serem aprendidas na educação formal³⁰” (p. 47). Desta forma, a pesquisa nesta área exige que a língua e o letramento sejam “estudados como ocorrem naturalmente na vida social, levando em

³⁰ [...] treat language and literacy as social practices rather than technical skills to be learned in formal education.

conta o contexto e seus diferentes significados para diferentes grupos sociais³¹” (Ibid.). Além da explicitação da relação estreita entre língua e práticas sociais, esta visão se aproxima daquela da língua como discurso também pelo fato de considerar que os significados variam sociohistoricamente, tendo a língua como sendo sempre um processo social, sempre interativa e dinâmica em “um processo continuamente negociado de construção de sentidos³²” (Ibid. p. 51).

As implicações desta visão de língua são profundas, de acordo com Street (1997), pois

[s]e a língua é sempre contestada, negociada e empregada na interação social, então a adequação de usos e interpretações particulares tem da mesma maneira que ser aberta ao debate: se torna impossível estabelecer regras rígidas e formais para todo o tempo e a autoridade de usuários particulares – sejam professores, gramáticos ou políticos – se torna problemática³³. (p. 51)

Assim, a língua deste ponto de vista é sempre empregada na interação social – ao contrário de ser algo abstrato, que paira exteriormente sobre as cabeças das pessoas ou que está enclausurada em algum dispositivo no interior das mesmas cabeças. Uma implicação deste fato é que, de acordo com Marcuschi (2008; 2010), a comunicação nesta interação só é possível através de algum dos gêneros do discurso, que segundo a definição de Bakhtin (1986) seriam tipos de enunciados, tanto orais quanto escritos, relativamente estáveis. Em outras palavras, é impossível se comunicar verbalmente a não ser usando algum gênero (MARCUSCHI, 2008; 2010).

Aqui voltamos à relação indissociável entre a língua e as práticas sociais ou atividades humanas, conforme os autores que citei acima. Para eles, os gêneros refletem através do seu conteúdo temático, seu estilo e estrutura composicional, as condições específicas e os objetivos de várias áreas da atividade humana que envolvem o uso da língua. Por isso, não podemos lidar com os gêneros independentemente de sua realidade social e sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2008). Desta forma, se pensarmos em uma consulta médica, por exemplo, há um gênero oral que acontece na atividade de orientar em relação à saúde por parte do médico e de receber orientação por parte do paciente. Na assinatura de um contrato também há uma atividade humana envolvida, que pode ser a compra e venda de algum produto ou a contratação de um funcionário, por exemplo. As

³¹ [...] studied as they occur naturally in social life, taking account of the context and their different meanings for different cultural groups.

³² [...] a continually negotiated process of meaning making [...].

³³ If language is always contested, negotiated and employed in social interaction, then the appropriateness of particular uses and interpretations have likewise to be opened to debate: it becomes impossible to lay down strict and formal rules for all time and the authority of particular users - whether teachers, grammarians or politicians - becomes problematised.

atividades humanas relacionadas ao uso da linguagem também estão presentes na aprendizagem por projetos, como quando no meu caso, as e os estudantes apresentaram e executaram receitas culinárias (relacionadas à atividade humana de preparar alimentos) e criação de jogos (relacionados à atividade humana de jogar, se entreter), só para citar dois exemplos.

Além da relação com as atividades humanas, os gêneros, assim como a língua na perspectiva discursiva, também são considerados como determinados social, cultural e historicamente, e sendo assim, gêneros específicos não são valorizados da mesma maneira em todas as sociedades, culturas e momentos históricos, por esta razão eles não circulam da mesma maneira em todas as culturas (MARCUSCHI, 2008). Podemos então dizer que as diferentes visões de mundo, inevitavelmente impregnadas de ideologia, de valores e crenças, determinam o uso dos gêneros em cada comunidade.

Ainda a respeito da atividade humana, ela é extremamente variada, sendo então também extremamente variada em sua natureza e em suas formas de uso da língua, em outras palavras, as possibilidades de atividade humana são infindáveis, por isso o repertório dos gêneros de cada esfera de atividade pode crescer e se tornar mais complexo (MARCUSCHI, 2008). Isto tem se tornado bastante aparente conforme atestam autores como Monte Mór (2009) e o New London Group (1996) que tratam das mudanças que o mundo vem vivenciando com o advento da globalização e das novas tecnologias de informação e comunicação, o que levaria a uma necessidade de se repensar o ensino de línguas.

A este respeito, Monte Mór (2009) afirma que a sociedade tem transformado as linguagens, as modalidades de comunicação, os meios de comunicação, de interação, de construção de conhecimento ao mesmo tempo em que é transformada por estas novas linguagens, novas modalidades de comunicação, maneiras de comunicar, de interação e de construção de conhecimento. Em vista disto, a autora propõe que o ensino deveria ser submetido à reflexão ou revisão para que possa possibilitar o desenvolvimento de pessoas que interajam nesta nova realidade social de forma a terem mais capacidade de escolhas e tomadas de decisão no que se refere também às novas linguagens, o que o modelo de ensino atual parece não dar conta.

Anteriormente e de maneira similar, o grupo chamado The New London Group (1996), tratando de letramentos, observou mudanças no ambiente social enfrentadas por professores e alunos e alegou que a pedagogia para o letramento tem significado tradicionalmente ensinar e aprender a ler páginas sem se refletir a respeito de relações exteriores ao texto escrito na página, além de aprender e ensinar a ler e a escrever formas padronizadas da língua nacional. Assim, para eles, a pedagogia do

letramento tinha sido até ali um projeto prescritivo e restrito a formas de linguagem formalizadas, monolíngues e monoculturais. O grupo pretende alargar esse entendimento de letramento e ensino e aprendizagem de letramento a fim de incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos expandindo a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades diversas cultural e linguisticamente, além de crescentemente globalizadas e dar conta também das culturas multifacetadas que se interrelacionam e da pluralidade dos textos que circulam.

Levando em conta o que expus até aqui a respeito do conceito de língua, se uma professora ou um professor procura adotar uma concepção similar, parece fazer mais sentido a adoção da ABP, na qual se propõe realizar efetivamente atividades humanas que as pessoas fazem no “mundo real”, ao invés de uma abordagem mais tradicional comumente encontrada nas salas de aula, que apresenta a língua como algo estático em respostas já prontas apresentadas em livros didáticos baseados em tal abordagem. Apesar de estes tipos de materiais frequentemente trazerem atividades humanas relacionadas ao uso da língua (e.g. pedir um café ou perguntar direções para se chegar ao *Empire State Building*), estas não são originadas pelos alunos, mas por pessoas que muitas vezes não fazem parte da comunidade de aprendizes e, por conseguinte, tais atividades não fazem parte da “vida real” das e dos estudantes. Além disso, a realização dos projetos de aprendizagem propicia a exposição das contingências que surgem mais frequentemente durante sua execução, quando as e os estudantes se deparam em suas pesquisas com diferentes visões de mundo.

Com isso não quero dizer que encontrei a melhor maneira de se trabalhar com o ensino de línguas a partir de uma concepção de língua como discurso, longe disso. Na verdade, um tal posicionamento iria contra o que discuti até o momento, já que o que defendo é pensar em alternativas e vejo a ABP como uma alternativa possível, em comparação com outras mais tradicionais, transmissivas, prescritivas e, que receio, mais comumente utilizadas em sala de aula ainda que a professora ou o professor anseie trabalhar a língua em uma perspectiva discursiva.

E pensando em alternativas, a ABP abre caminho também para tratar a língua de uma maneira mais diversa daquela a que estamos acostumados. A este respeito, avançando em uma concepção de língua que apresenta semelhanças com aquela considerada como discurso, Makoni e Pennycook (2005; 2007) propõem a noção mais radical de que línguas são invenções e que seria preciso em qualquer projeto linguístico, além do já reconhecimento da natureza problemática da construção de línguas em suas variedades e (falta de) fronteiras, maneiras de entender os efeitos linguísticos prejudiciais que o próprio projeto linguístico pode gerar, a menos que ele

seja confrontado com a necessidade de uma “desinvenção” (conforme eles chamam) e uma reconstituição linguística.

O ponto de partida de Makoni e Pennycook (2005) em sua defesa da noção de que as línguas são invenções é que a visão de línguas como entidades fixas já vem sendo problematizada tanto histórica quanto socialmente. Do ponto de vista histórico, qualquer língua é dinâmica, está em constante fluxo e a tentativa de demarcação de suas fronteiras não dá conta de tais alterações incessantes. Já socialmente, a observação das línguas demonstra que suas formas e usos variam através de classes sociais, faixas etárias, regiões geográficas, gêneros, contextos etc. Em vista disso, uma língua seria em última instância um conjunto de variedades unidas por razões que extrapolam seus aspectos estritamente linguísticos (Ibid.). Tais considerações a respeito das línguas são importantes e têm sido feitas também aqui no país por vários autores que geralmente pautam o ensino da concepção de língua em cursos de Letras no país, como são os casos de Bagno (1999), Possenti (1996) e Faraco (2007, 2008), para citar alguns.

Os aspectos da variedade e dinamicidade da língua em relação aos fatores mencionados podem ser contemplados em um curso que adote a abordagem da ABP, entretanto, o que Makoni e Pennycook (2005) sugerem é algo que vai além deste reconhecimento. Além da premissa dos autores de que as línguas e as metalinguagens utilizadas para se descrever tais línguas são invenções, eles apresentam quatro preocupações principais que surgem de tal premissa: 1) que as línguas foram inventadas pelo projeto cristão/colonial; 2) que uma metalinguagem linguística também foi inventada, resultando na criação de uma ideologia que constrói as línguas como sistemas separáveis, enumeráveis e, por conseguinte, nomináveis; 3) que tais invenções têm tido efeitos materiais e reais, determinando como as línguas têm sido compreendidas, como as políticas linguísticas têm sido construídas, como a educação tem sido buscada, como as pessoas têm se identificado com rótulos linguísticos; 4) que devemos desinventar e reconstituir as línguas, como parte de um projeto linguístico crítico, um processo que pode envolver o processo de se tornar consciente da história da invenção e repensar as maneiras como olhamos as línguas e sua relação com a identidade, com o local geográfico e outras práticas sociais.

Com tais preocupações, os autores buscam encontrar novas maneiras de se repensar as línguas no mundo contemporâneo. De novo, chamo atenção para o fato de que os procedimentos tradicionalmente encontrados nas salas de aula de línguas estrangeiras não parecerem oferecer oportunidade para este tipo de reflexão, o que, ao contrário, uma abordagem como a ABP parece propiciar, apesar de não necessariamente incluir tal perspectiva, a depender da formação e disposição da

professora ou professor e, para tomar termos aqui discutidos, lentes ou invenções a que ela ou ele tem acesso, por exemplo.

A vantagem para o uso do termo “invenção”, de acordo com Makoni e Pennycook (2005), é o fato de que “ele aponta para contextos específicos – bem como as pautas e crenças conceituais específicas – nas quais as instituições, estruturas, linguagem e línguas são produzidas, reguladas e constituídas³⁴” (p. 140). Desta forma, os autores procuram evidenciar e questionar os processos e os grupos ou classes de pessoas e instituições que inventam as línguas e as metalinguagens que as descrevem, problematizando os efeitos materiais destas invenções e pensando em alternativas para se entender o fenômeno da linguagem nas práticas sociais.

Como exemplo dos efeitos materiais das invenções, os pesquisadores (Ibid.) citam o caso da invenção de algumas línguas africanas como o Tswana, o Shona e o Tsonga, que teriam sido baseadas em uma visão que fundamentou o movimento romântico intelectual alemão e que preconizava a indivisibilidade da língua, da raça e da localização geográfica. Com isso em mente, os autores apontam para as contradições da retórica dos colonizadores entre três aspectos: preservar o passado, promover o desenvolvimento econômico e proteger os africanos e outros povos colonizados dos traumas da modernidade. Tais contradições foram evidenciadas, no processo de desinvenção realizado por Makoni e Pennycook (2005), no desprezo colonial pelos africanos que aceitavam com maior vigor a ideia da missão civilizatória imposta pelos colonizadores. Neste caso, estes africanos eram tratados com desdém, pois eram considerados “imitadores” ou “híbridos”, uma vez que se considerava que parodiavam o discurso dos brancos. O termo “híbrido” nesta situação era usado negativamente para se referir à apropriação que ocorria em momentos de encontro entre africanos e brancos, tanto é que quando o contrário acontecia, i.e., os brancos se apropriavam de materiais provenientes dos encontros com os africanos, estes brancos não eram considerados híbridos.

Outra vantagem para o uso do termo “invenção” segundo Makoni e Pennycook (2005) é que ele propicia oportunidades para intervenção social e contrapráticas através da desinvenção. Como exemplo disto, os autores citam que a propagação das formas faladas urbanas, que se apresentam como opostas a noções de línguas como estáticas, uniformes e puras, desafiam as ideologias dominantes que restringem políticas oficiais, especialmente na África do Sul. Acredito que a adoção da ABP também pode propiciar um desafio similar em uma sala de aula de língua inglesa, pois esta, como disse anteriormente, apresentará também alternativas contrastantes

³⁴ [...] it points to specific contexts—as well as the specific agendas and conceptual beliefs—in which institutions, structures, language and languages are produced, regulated and constituted.

àquelas estáticas, uniformes e puras apresentadas pelos materiais didáticos mais comumente utilizados neste contexto.

Voltando à noção de língua como discurso (JORDÃO, 2006; 2007), creio que se possa fazer um paralelo desta com a noção de invenção proposta por Makoni e Pennycook (2005; 2007). Se as lentes do discurso – metáfora para como estamos permanentemente unidos a ideologias – nos permitem e nos limitam entender o mundo, e por conseguinte nos possibilitam e nos restringem na construção de sentidos, elas também o fazem no processo de invenção e desinvenção de línguas.

Assim como Makoni e Pennycook (2005) alegam, não é somente a noção de língua que é inventada, ou é construída, mas este tipo de alegação “é consistente com observações de que muitas estruturas, sistemas e construtos como tradição, história ou etnia, os quais são frequentemente pensados como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico bem específico³⁵” (p. 141). Com isso, os autores defendem que as práticas contemporâneas vivenciadas pelas pessoas podem criar um ar de autenticidade de ser e uma identificação com certas tradições, línguas e etnias, mas a história por trás da construção e da manutenção destes construtos necessita ser entendida em termos de sua construção contingente, ou seja, tais construtos, ou qualquer sentido que se constrói nesta perspectiva, devem ser considerados como localizados, conforme também defende Jordão (2007). Sendo assim, tais sentidos são sempre parciais e incompletos, ideologicamente marcados e sempre passíveis de mudança, sejam eles construídos pela ciência ou academia ou por qualquer pessoa. Desta forma, “pensar no mundo discursivo é pensar em valores atribuídos, contingentes, em efeitos de sentido relativos, de acordo com a cena social (e, claro, cultural) em que são percebidos” (Ibid. p. 21).

Similarmente, quanto à história por trás da construção contingente de construtos e outros sentidos, Menezes de Souza (2011b), tratando de letramento crítico, traz o conceito de “*genealogia* ou origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos” (p. 133, grifo do original). Conforme a perspectiva já discutida aqui, o autor considera que “nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (Ibid., p. 133). Ele explica, se valendo das ideias de Nietzsche e Foucault, que este conceito de genealogia não procura dar conta de chegar à origem última de um significado – pois segundo esta perspectiva, isto não seria possível e creio que nem desejável. O que se busca, na

³⁵ [...] is consistent with observations that many structures, systems and constructs such as tradition, history, or ethnicity, which are often thought of as natural parts of society, are inventions of a very specific ideological apparatus.

verdade, é um processo de reconhecimento do que já discuti aqui sobre a construção de sentidos na perspectiva discursiva, só que tratando de produções textuais que consideram tanto a leitura quanto a autoria em um sentido amplo. Em outras palavras, o que se procura, neste processo de produção textual, é “reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (Ibid. p. 133) e ter em mente que

nossas histórias são sociais e coletivas, menos por não se diferenciarem em termos individuais e sim pelo fato de que mesmo quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando, nos termos de Bakhtin, palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor (MENEZES DE SOUZA, 2011b: 133).

Como disse no início desta seção, os conceitos que busco tratar aqui se inter-relacionam, não sendo possível desvincular o conceito de conhecimento do conceito de construção de sentidos, assim já começamos a lidar com o conceito de conhecimento. Quanto a isso, há o perigo de se achar que na perspectiva adotada aqui se proponha um relativismo total, onde qualquer sentido é válido em qualquer situação.

De fato, a pluralidade de possibilidades de interpretação propostas pelo pós-estruturalismo e consequentemente pela perspectiva de língua como discurso é algo que parece ser de difícil aceitação. A este respeito Usher e Edwards (1994), tratando da pós-modernidade, na qual o pós-estruturalismo se inscreve, citam Kvale (1992) para argumentar que “a crítica mais frequente ao pensamento pós-moderno é [que ele é] um relativismo desenfreado, levando ao niilismo e à anarquia social³⁶” (KVALE, 1992 apud USHER; EDWARDS: 26). Mas, diferentemente, o que o pensamento proposto pela perspectiva aqui apresentada implica é que é possível reconhecer muitos e diferentes pontos de vista ao mesmo tempo em que se nega a eles um valor igual (USHER; EDWARDS, 1994). O que não se tem são valores transcendentais e invariáveis, que valem em todos os contextos (USHER; EDWARDS, 1994; MENEZES DE SOUZA, 2011b; JORDÃO, 2013 a; b; c). Desta forma, “nós ainda podemos agir eticamente e ainda lutar por algumas coisas ao invés de outras, mas temos que fazer isso dentro da vida e luta diária³⁷” (USHER; EDWARDS, 1994: 27).

Assim, o reconhecimento de que as evidências e os universais são sempre construções discursivas dentro de determinadas práticas humanas não quer dizer que vale tudo. Nesta perspectiva, o que se defende não é que não há normas, se defende

³⁶ the most frequent critique of postmodern thought is [that it is] a rampant relativism, leading to nihilism and social anomie.

³⁷ We can still act ethically and still fight for some things rather than others but we have to do this within practices of everyday life and struggle [...].

que elas não são encontradas em evidências irrefutáveis. Deve-se lutar por elas, e nesta luta todos devem assumir sua responsabilidade pessoal (USHER; EDWARDS, 1994). Assim, “enquanto o pós-moderno possa sugerir que tudo está disponível para todos, ele também nos lembra que há sempre o ‘sempre já’ que coloca limites no que podemos fazer”³⁸ (Ibid. p. 28).

Este “sempre já” que colocam Usher e Edwards (1994) se relaciona com a noção de genealogia que traz Menezes de Souza (2011b), que também é usada por ele para defender a posição do letramento crítico contra o argumento de que este seria um relativismo desenfreado:

[...] vale lembrar que a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo (MENEZES DE SOUZA, 2011b: 136).

Desta forma, Menezes de Souza (2011b) aponta para o fato de que a consequência da temporalidade na produção de significação é de que ela transforma as comunidades através do tempo, gerando uma multiplicidade de leituras/escritas possíveis num dado coletivo ao mesmo tempo em que também limita a produção de significações possíveis neste mesmo coletivo.

Também relacionado ao conhecimento está a noção de verdade, já tratada anteriormente aqui. A este respeito, Jordão (2007) defende que “com a noção de discurso vem também a noção de que não existem posições mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade, de uma suposta realidade exterior aos sujeitos que a constroem” (p. 121) e acrescenta que “[n]ossa crença de que a verdade é dada pelo grau de proximidade que ela estabelece com uma suposta realidade exterior, fixa e objetiva, é descartada nesta concepção de discurso” (Ibid: 121). Isto se dá pelo fato já exposto e discutido de que nossas construções de sentidos são sempre contingentes, influenciadas pela nossa condição histórica e social.

Similarmente, Rancière (1987) trata do que ele chama de “princípio da veracidade” (p. 44). De maneira parecida com a perspectiva pós-estruturalista em relação à verdade, em que se defende que caso haja uma verdade “lá fora”, ela não é possível ser atingida, somente é possível construirmos nossas verdades a partir da nossa história e coletividades nas quais transitamos, Rancière (Ibid.) argumenta que a verdade, se é que ela existe “lá fora”, não depende do ser humano ou do que ele diz, existindo assim por si mesma, já que de qualquer forma não podemos apreendê-la.

³⁸ [...] whilst the postmodern may suggest that everything is up for grabs, it also reminds us that there is always the ‘always already’ which places limits on what we can do.

Ainda assim, o autor alega que não somos estanhos à verdade, pois “[a] experiência da *veracidade* nos conecta ao seu centro ausente, ela nos faz girar ao redor de seu núcleo”³⁹ (p. 44-45, grifo do original). Veja que o autor defende o princípio da *veracidade* e não da verdade, que para ele é ausente, apesar estarmos constantemente orbitando-a. Rancière até diz que “[d]e início, podemos ver e mostrar as verdades”⁴⁰ (Ibid: 45), mas tais verdades para ele são nomes de fatos que existiram e que podem se reproduzir e acrescenta que a razão para tais fatos são, no momento de suas nomeações, apenas opiniões e serão opiniões talvez para sempre. Contudo, o autor argumenta que com tais opiniões, a cada fato, a cada relação, a cada frase, orbitamos ao redor da verdade, lembrando que nesta visão ela é ausente, não está ao nosso alcance.

Desta forma, Rancière (1987) afirma que cada um descreve sua parábola ao redor da verdade, sendo que não existem duas órbitas semelhantes, devido à diferença dos fatos, caminhos percorridos ou experiências vividas por cada um, lembrando a metáfora das lentes do discurso e o conceito de genealogia que discuti anteriormente. O autor defende que as linhas raramente se cruzam e têm poucos pontos em comum, coincidindo somente quando há uma perturbação que suspende a liberdade e por conseguinte a inteligência, em um processo que ele denomina de *embrutecimento*, que significa o ato de tornar o indivíduo bruto ou sem inteligência.

O processo de embrutecimento é colocado por Rancière (1987) de maneira que por vezes soa semelhante à “educação bancária” criticada por Freire (1999) em que os estudantes são vistos como não tendo o que contribuir em seu processo de educação, recebendo “depósitos” de conhecimento de seus professores. Contra o embrutecimento, então, Rancière (1987), pensando no processo de educação, propõe a *igualdade das inteligências*, baseando-se na história e nos escritos de Joseph Jacotot.

Em 1818 Joseph Jacotot foi exilado de sua terra natal, a França, por razão da volta ao poder dos Bourbons e conseguiu a posição de professor de literatura francesa na Universidade de Louvain localizada nos Países-Baixos, por generosidade do rei daquele país. Lá, conforme conta Rancière (Ibid.), ele teve uma aventura intelectual, por meio de um acontecimento inusitado: Jacotot não falava o holandês de seus alunos, que apareceram em peso para cursar sua disciplina, contrariando suas expectativas; e os estudantes, por outro lado, em sua grande maioria ignoravam o francês do professor. Para tentar resolver a questão, e também realizar uma

³⁹ L'expérience de véracité nous attache à son centre absent, elle nous fait tourner autour de son foyer.

⁴⁰ Tout d'abord nous pouvons voir et montrer des vérités.

experiência, Jacotot encontrou uma coisa comum entre ele e seus estudantes: uma edição bilíngue francês-holandês do *Telêmaco* que havia sido recém publicada. De posse deste elo mínimo comum, Jacotot solicitou aos estudantes, por meio de um intérprete, que eles lessem a obra e aprendessem o texto francês por meio da tradução oferecida pelo livro.

Apesar de ter sido uma solução de improviso, Rancière (1987) conta que a experiência havia superado as expectativas do professor francês exilado quando de sua solicitação aos estudantes que escrevessem em francês sobre tudo o que pensavam da obra que eles haviam lido. Para surpresa de Jacotot – que esperava um resultado desastroso para a tarefa solicitada –, seus estudantes realizaram o trabalho tão bem quanto fariam estudantes franceses!

A partir desta experiência fruto das circunstâncias, Jacotot chegou à sua proposta da “igualdade das inteligências” (Rancière, 1987). Ora, se seus alunos tiveram a capacidade de tal façanha, ainda que apresentassem tantos empecilhos, como é o caso da limitação em relação à língua do professor, não poderiam todos os outros seres humanos alcançar resultados semelhantes, ainda que abandonados a si mesmos?

Esta nova maneira de pensar a respeito do processo de aprendizagem e consequentemente da inteligência dos alunos surgiu, de acordo com Rancière (Ibid.), porque até ali, Jacotot acreditava, como todos os bons professores de então, que a tarefa mais importante do professor era transmitir gradativamente seu conhecimento aos seus aprendizes até que estes alcançassem o seu próprio nível de conhecimento, ou seja, conhecimento igual ao do professor. Jacotot tinha a noção na época que isto não significava encher os alunos com informações e os fazer repetirem como papagaios, mas por outro lado, sabia que era também necessário evitar o acaso no trabalho pedagógico, pois os aprendizes seriam ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório e o princípio da consequência, ficando perdidos em situações em que se deparassem com o acaso (Ibid.).

Assim, o ato essencial do professor tradicional era o *explicar* que, segundo a noção específica que descreve Rancière (Ibid.), é a ação de destacar os elementos simples das informações e colocá-los de acordo com a simplicidade que caracteriza as mentes jovens e, por conseguinte, ignorantes. Ensinar, para os professores diligentes da época – grupo ao qual pertencia Jacotot até então –, era ao mesmo tempo transmitir conhecimento e moldar mentes, levando os alunos em um caminho de progressão ordenada, do mais simples ao mais complexo. Isto lembra algum tipo de sistema ou material didático voltado ao ensino de línguas estrangeiras? *Personal pronouns-verb to be-possessive adjectives-present continuous-present simple-adverbs*

of frequency... Me rendi a fórmula semelhante ainda quando primeiro trabalhei com os projetos, conforme contei em seção anterior.

A maneira de raciocinar descrita acima, ou seja, considerar que o trabalho do professor é *explicar*, isto é, simplificar o conhecimento a fim de que mentes jovens e ignorantes possam compreender, é, segundo Rancière (1987), como os professores diligentes raciocinam e foi também como Jacotot havia raciocinado e agido durante 30 anos em seu trabalho docente. Me arrisco a dizer que foi um raciocínio semelhante que fez meu aluno resistente aos projetos me indagar se ele e seus colegas deveriam fazer o trabalho que caberia a mim como professor e também que fez com que meus alunos narrados no início deste capítulo buscassem em mim a explicação que os faria entender o conteúdo, como o professor substituto o havia feito.

Contudo, Jacotot raciocinou e agiu conforme a “ordem explicadora” até o momento de sua experiência bem-sucedida na universidade de Louvain. A partir dali não houve mais o *explicar* por parte do professor francês, conforme alega Rancière (1987), descrevendo a experiência de Jacotot originada do acaso:

Ele não havia dado a seus “alunos” explicação alguma sobre os primeiros elementos da língua. Ele não havia explicado a eles a ortografia e as conjugações. Eles haviam procurado sozinhos as palavras francesas correspondentes às palavras que eles conheciam e as razões de suas desinências. Eles haviam aprendido sozinhos a combiná-las para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática se tornavam cada vez mais exatas à medida que eles avançavam no livro; mas sobretudo, frases de escritores e não de crianças escolares⁴¹ (p. 4).

O início da citação traz o que não houve na experiência, em resumo, o *explicar*, ausência semelhante à que percebi na Escola da Ponte, sem aulas, sem paredes, sem provas. Entretanto, esta ausência é de aspectos que o senso comum nos incute a respeito do processo de ensino-aprendizagem, como o caso da necessidade de explicação e também de aulas, provas e paredes, sendo substituídos por outros aspectos, processos e eventos, como a explicação do professor consciencioso sendo substituída pela pesquisa e descoberta do uso de palavras e desinências por parte dos próprios estudantes e a substituição similar das aulas por pesquisas e projetos de aprendizagem.

Tratando do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Leffa (2003) evoca questão similar no que diz respeito à ausência e substituição, tanto que seu

⁴¹ Il n'avait donné à ses « élèves » aucune explication sur les premiers éléments de la langue. Il ne leur avait pas expliqué l'orthographe et les conjugaisons. Ils avaient cherché seuls les mots français correspondant aux mots qu'ils connaissaient et les raisons de leurs désinences. Ils avaient appris seuls à les combiner pour faire à leur tour des phrases françaises : des phrases dont l'orthographe et la grammaire devenaient de plus en plus exactes à mesure qu'ils avançaient dans le livre ; mais surtout des phrases d'écrivains et non point d'écoliers.

texto é intitulado “Quando menos é mais”. Para o autor, se limitar ao que se é dado em sala de aula não é o suficiente para se adquirir o domínio de uma língua, sendo que, com exceção dos casos de imersão, para ele parece que o único caminho para se aprender uma língua seria a partir da autonomia em seu estudo, ou seja, deixar “o aluno aprender sozinho” (p. 46). Por isso, ele propõe que a escola deveria “sair do caminho” do estudante, pois “[o] máximo que a escola pode fazer é dar condições de aprendizagem” (p. 45).

Deixar a ou o estudante aprender por si só como sugere Leffa (2003) e como fez Jacotot no séc. XIX parece a princípio, quando ainda estamos imersos no senso comum sobre o ensino-aprendizagem, algo inatingível ou mesmo ficção. Leffa (Ibid.) apresenta uma história contemporânea *a la* Jacotot para ilustrar sua sugestão de que seria melhor deixar que os alunos aprendessem por conta própria. O evento ilustrativo é sobre um trabalho com linguagem escrita em uma escola de periferia de Nova York com jovens prestes a abandonar os estudos devido a problemas emocionais, familiares, financeiros e absoluto desinteresse. Chama minha atenção, como nos casos de Jacotot, da Escola da Ponte e de Leffa, o relato de ausências de aspectos geralmente esperados no processo educativo:

O que mais me surpreendeu na experiência não foi o que nós, professores, fizemos, mas o que **não fizemos**.

- Não tivemos que motivar os alunos
- Não sugerimos sobre o que deveriam escrever.
- Não os instruímos a como usar as máquinas.
- Não corrigimos o que eles escreveram nem explicamos os erros, a não ser quando eles mesmos pediam ajuda sobre uma determinada palavra ou frase.

- Não oferecemos qualquer orientação sobre como se escreve.
- Não comentamos sobre o conteúdo do que eles tinham escrito.
- Não dissemos para eles que se preocupassem com a correção ou apresentação gráfica do texto.

- Não tivemos que manter a sala em silêncio.
- Não comparamos os trabalhos uns com os outros.
- Não avaliamos nenhum dos textos produzidos.
- Não dissemos aos alunos como eles eram maravilhosos.

Era difícil conseguir um feedback oral dos alunos sobre o que eles estavam achando do curso; na opinião deles, eles não estavam na escola e por isso não tinham que responder a perguntas. Mas voltavam sempre, dia após dia, às vezes com uma ou duas horas de antecedência, esperando pacientemente até que as portas se abrissem (BERNHARDT, 2001 apud LEFFA, 2003:46-47, grifo de Leffa).

Outro Jacotot contemporâneo é o indiano Sugata Mitra, que deixou crianças aprendendo sozinhas em várias ocasiões. O experimento inicial de Mitra foi o que

ficou conhecido como “o buraco na parede”⁴² e ocorreu da seguinte maneira: no ano de 1999, em um bairro pobre de Nova Deli, Mitra embutiu um computador com acesso à internet banda larga em uma parede e as crianças curiosas foram ver do que se tratava, ao que Mitra esclareceu que eles poderiam manusear o equipamento como bem quisessem. A questão era que aquelas crianças mal iam à escola, não falavam inglês, nunca haviam visto um computador e ignoravam o que era a internet. Mitra ligou o computador e o deixou lá. O pesquisador indiano repetiu o experimento por toda a Índia e chegou à conclusão que as crianças aprendem o que quiserem aprender, pois deixadas por conta própria, sem alguém para lhes explicar a respeito de computadores e internet, foram capazes de navegar, baixar programas e jogos infantis e utilizá-los, gravar músicas, entre outras coisas. Nas palavras de Mitra: “nós concluímos que grupos de crianças podem aprender a usar computadores e a internet sozinhos, independentemente de quem eram ou onde estavam”⁴³ (TED, 2010: 02:39-48).

Como Jacotot, Mitra eliminou o *explicar* e deixou as crianças aprenderem, como tenho dito, sozinhas. Na verdade, nem elas, nem os aprendizes de Jacotot ou aqueles a quem Leffa (2003) sugere aprendem de fato “sozinhos”, como se houvesse uma autonomia plena. Podemos ver na experiência de Mitra e imaginar na de Jacotot que há companheiros aprendizes e há também os recursos envolvidos na aprendizagem, como a edição bilíngue do Telêmaco e o computador com acesso à internet. Leffa (2003) aponta também para tais aspectos quando diz que o que pode ser útil da parte da escola é que ela “[c]oloque um recurso aqui, outro recurso lá, disponibilize alguns professores, mas que não atrapalhe a aprendizagem do aluno (p. 46).”

José Pacheco, que considero mais um Jacotot contemporâneo, demonstra a ausência do *explicar* do professor em um acontecimento quando da visita de Rubem Alves à Escola da Ponte e demonstra também, por outro lado, que os aprendizes não estão de fato sozinhos. Conta ele:

[...] [Rubem Alves] perguntou à criança:

- *O que é que tu estás a fazer?*

E a criança respondeu:

- *Estou a fazer um glossário.*

E ele:

- *Um glossário?*

⁴² *The hole in the wall* no original. A história da experiência pode ser acessada em <<https://www.youtube.com/watch?v=Hy5-p3dtCyQ>>.

⁴³ [...] we concluded that groups of children can learn to use computers and the internet on their own, irrespective of who or where they were.

E Ela:

- *Sim. Não sabes o que é? Vou lhe dizer.*

E ela explicou o que era um glossário. E ele:

- *Pois, mas um glossário de quê?*

- *Sabe, nós estamos a estudar a carta de Pero Vaz de Caminha, você é brasileiro, sabe o que é. E a carta de Pero Vaz de Caminha tem palavras em latim deturpado e nós temos que passar do latim deturpado para a língua atual.*

E ele:

- *Ah, pois.*

E ele diz:

- *Mas porque estás a fazer isso?*

- *Ah, porque nós temos crianças [ela tinha nove anos], temos meninos que têm dificuldade de aprender a ler e não vão compreender o texto e eu tenho que fazer um glossário para eles quando lerem esta palavra perceberem o que quer dizer, porque eles são mais pequeninos do que eu, sabe?*

E o Rubem estava confundido e perguntou:

- *Mas, foi uma professora que te mandou fazer?*

E a menina olhou pra ele e disse:

- *Claro que não. Fui eu para ajudar os outros* (MARCELO DIAS, 2013: 53:23-54:17).

Pacheco termina a estória contando da emoção daquela interação que levou Rubem Alves às lágrimas, pela razão da falta de pedido ou de explicação por parte de algum professor.

Mas quais são as implicações das explicações do professor ou da falta delas no processo de aprendizagem? Rancière (1987) destaca que a partir da experiência de Jacotot, este se deu conta subitamente a respeito desta evidência cega que está presente em todo sistema de ensino: a necessidade de explicações. No entanto, porque, por exemplo, existiria a necessidade de fato de se explicar oralmente por parte de um professor aquilo que já está explicado em um livro, pensando na época de Jacotot, ou na internet, considerando os experimentos de Sugata Mitra (2005)? Ou, para me valer da minha experiência com os projetos, seria mesmo o trabalho do professor, como insistia meu aluno resistente a esta nova abordagem, explicar oralmente o que estava já explicado no livro ou em outras fontes para que ele pudesse elaborar seu projeto?

Esta maneira de conceber o aprendizado faz recair sobre o professor todo o poder de julgar quando o aprendiz compreendeu, já que “o explicador é o único juiz do

ponto no qual a explicação, ela mesma, está explicada⁴⁴” (RANCIÈRE, 1987: 5). Esta perspectiva inaugura a arte singular do explicador, a arte da distância, distância esta tanto do material a ser explicado em relação ao aprendiz – simplificando o material para ficar de acordo com a mente incapaz –, quanto aquela entre o aprendiz e a compreensão e cabe ao explicador estabelecer e abolir esta distância no decorrer do seu discurso explicativo (RANCIÈRE, 1987).

A compreensão, que nesta ordem é distinguida e distanciada do aprendizado, é, segundo Rancière (Ibid.), o que se supõe que a criança não consegue fazer sem a explicação simplificada e em ordem progressiva de um professor. Desta forma, a *compreensão* joga um véu sobre todas as coisas e cabe ao professor retirá-lo com suas explicações que se tornam cada vez mais sofisticadas, atrativas, detalhadas, progressivas, desmembradas, dissecadas à medida que os aprendizes fracassam em absorvê-las. Quando uma voz clama que este sistema explicativo está perdendo sua eficácia, “este necessita, evidentemente, de um novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis à compreensão por parte daqueles que não as compreendem...”⁴⁵ (Ibid.: 6). Nesta ordem explicadora, continua Rancière, cabe somente ao professor cessar tal processo que se estende ao infinito, explicando a maneira de se entenderem os raciocínios já presentes em um texto escrito, por exemplo.

Foi uma solução similar que procurei em minha mente no primeiro momento em que fui interpelado pelos meus estudantes, conforme narrei no início deste capítulo, quando me informaram que não estavam conseguindo compreender certos conteúdos das minhas aulas, diferentemente do que havia conseguido o professor que me substituiu durante algumas aulas: a saída seria simplificar e tornar mais atrativas as minhas explicações. Por sorte (tanto no sentido de felicidade quanto de acaso) não segui este caminho a partir do momento em que me deparei com o exemplar de “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, pois, vim a me dar conta mais tarde, a saída explicativa “é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido entre mentes sábias e mentes ignorantes, mentes maduras e mentes imaturas, capazes e incapazes, inteligentes e tolas”⁴⁶ (RANCIÈRE, 1987: 6).

Em sua experiência reveladora, Jacotot concluiu que este sistema explicativo deveria ser subvertido, pois, em primeira mão ele observou que explicações não eram necessárias para reparar uma incapacidade de compreensão. Na verdade, neste novo

⁴⁴ [...] l'explicateur est seul juge du point où l'explication est elle-même expliquée.

⁴⁵ [...] laquelle nécessite bien sûr un nouveau perfectionnement pour rendre les explications plus faciles à comprendre par ceux qui ne les comprennent pas...

⁴⁶ [...] est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes.

ponto de vista “[é] o explicador que necessita do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz com tal. Explicar algo a alguém é primeiramente demonstrar-lhe que ele não consegue compreender por si mesmo⁴⁷” (Ibid.: 6), construindo desta forma as bases do mito explicativo. Esta maneira de proceder, que parece tão comum nos ambientes de ensino-aprendizagem, é o que Jacotot passou a considerar após sua experiência em Louvain, como o princípio do *embrutecimento*, o princípio de tornar tolos e incapazes os aprendizes e tratá-los como tal.

Contudo, não era necessário que Jacotot tivesse aquela experiência reveladora em seu exílio, pois antes disso ele poderia ter refletido, como nós também podemos, sobre a maneira como quando crianças melhor aprendemos nossas palavras, aquelas que melhor nos fazem sentido, que melhor nos apropriamos de seu uso, ou seja, quando aprendemos nossa língua materna, algo que fazemos bem antes do surgimento de um mestre explicador em nossas vidas (cf. RANCIÈRE, 1987).

Aquela criança que possuía a inteligência de aprender “aquilo que todos os filhos dos homens aprendem melhor [...], aquilo que nenhum professor pode explicar⁴⁸” (Ibid.: 6), isto é, sua língua materna, ao entrar para a escola, se depara com a existência de uma outra inteligência, superior àquela que havia utilizado até então, aquela do mestre explicador. A inteligência superior, nova nas experiências da criança, é aquela que mencionei anteriormente, que “conhece as coisas pela razão, [...] procede metodicamente, do simples ao complexo, da parte para o todo⁴⁹” (Ibid.) e é ela que permite ao professor transmitir seus conhecimentos aos seus aprendizes ineptos e verificar se eles compreenderam, pondo em movimento o processo de *embrutecimento* que começa a partir dali.

Por outro lado, a inteligência que a criança havia utilizado até ali, aquela considerada inferior na ordem explicativas das coisas, funciona pelo acaso, onde a criança, ou o homem comum conforme alega Rancière (1987), testa pela experiência, interpreta as percepções, as repete e retém por causa do hábito e da necessidade. Assim Rancière (Ibid.) descreve o uso desta inteligência inferior por parte das crianças no aprendizado de sua língua materna:

Se fala com elas e se fala ao redor delas. Elas escutam e retêm, imitam e repetem, se enganam e se corrigem, acertam pelo acaso e recomeçam metodicamente, e, em uma idade delicada demais para que os

⁴⁷ C’est l’explicateur qui a besoin de l’incapable et non l’inverse, c’est lui qui constitue l’incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu’un, c’est d’abord lui démontrer qu’il ne peut pas le comprendre par lui-même.

⁴⁸ [...] ce que tous les enfants d’hommes apprennent le mieux, [...] ce que nul maître ne peut leur expliquer [...].

⁴⁹ [...] connaît les choses par les raisons, [...] procède par méthode, du simple au complexe, de la partie au tout.

explicadores pudessem empreender sua instrução, são quase todos – seja qual for seu sexo, sua condição social e sua cor de pele – capazes de compreender e de falar a línguas de seus pais⁵⁰. (p. 5-6)

Este tipo de inteligência é a que parece ser possibilitada pela ABP, afastando-se do caminho do *embrutecimento* por duas razões: pelo acaso e pelo distanciamento das órbitas de professor e aprendiz percorridas ao redor da verdade.

Ao trabalhar com os projetos de aprendizagem, tanto o professor quanto o estudante se deparam com o acaso em seu percurso de ensino-aprendizagem, similarmente ao que acontece com a inteligência “inferior” descrita por Rancière (1987) no aprendizado de nossa língua materna. Isto acontece porque, para o professor, confiar aos alunos a tarefa de escolher o que e como irão proceder em aprender o que propõem a si mesmos resulta no trânsito por áreas que não fariam parte da vida do professor. Um exemplo disso na minha experiência com a ABP foi quando um grupo de alunos decidiu por fazer um tutorial em vídeo a respeito de maquiagem, assunto cuja prática ignoro em minha língua materna e que seria um desafio adicional trabalhá-lo na língua estrangeira. Já os estudantes encontram o acaso cotidianamente neste tipo de abordagem, pois não encontram materiais com respostas prontas a respeito do que lhes interessa, tendo então que percorrer caminho semelhante ao descrito para a aquisição de nossa língua materna, tentando, expondo-se ao erro, retendo o que convém e assim por diante.

O acaso se alinha com a noção pós-estruturalista e pós-moderna de língua e conhecimento, que já tratei aqui, e de aprendizagem, conforme descreve Andreotti (2010) ao delinear as necessidades de mudança na educação do séc. XXI quando diz que, a partir desta perspectiva, “a aprendizagem é associada com a geração de conhecimento parcial e contingente – não para ser estocado ou acumulado, mas para ser substituído assim que o contexto muda⁵¹” (p. 7). O professor na ABP se expõe a tantos contextos diferentes quanto há projetos que seus estudantes empreendem, se afastando assim de contextos unificadores, como é o caso dos livros didáticos nos quais se encontram respostas prontas, por exemplo. Além disso, Andreotti (Ibid.) argumenta que o caminho do pluralismo epistemológico, isto é, a abertura para diferentes pontos de vista no processo de construção de conhecimento, pressupõe que, havendo múltiplas possibilidades de conceber a sociedade e outras instâncias,

⁵⁰ On leur parle et l'on parle autour d'eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode, et, à un âge trop tendre pour que les expicateurs puissent entreprendre leur instruction, sont à peu près tous – quels que soient leur sexe, leur condition sociale et la couleur de leur peau – capables de comprendre et de parler la langue de leurs parents.

⁵¹ [...] learning is associated with the generation of partial and contingent knowledge – not to be stored or accumulated, but to be replaced once the context changes.

isso levaria, através do diálogo crítico, as pessoas a construir e reconstruir suas concepções durante o momento em que estão agindo e aqui podemos incluir o professor em sala de aula. Assim, o professor se coloca em uma posição em que o aprendizado se apresenta como instável, imprevisível e incerto e esta é a forma como se vê o ensino-aprendizagem de uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista (cf. ANDREOTTI, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011a; USHER; EDWARDS, 1994; JORDÃO; FOGAÇA, 2012).

Esta forma de se enxergar o ensino-aprendizagem demanda que o professor assuma um novo papel, algo como Weininger (2008) chama (emprestando de Sschneiderman, 1997) “guide on the side⁵²” ao invés do tradicional “sage on the stage⁵³”. O autor, partindo de uma perspectiva socioconstrutivista de educação, defende que é necessário haver uma redefinição do ensino de línguas estrangeiras e do papel tanto do professor quanto dos alunos devido ao acesso crescente às tecnologias eletrônicas de informação e à globalização. O que ele sugere de forma geral é que se saia do “aquário”, metáfora que utiliza para denominar a condição tradicional do ensino-aprendizagem, algo restrito e enclausurado, como a imagem sugere – tanto no que diz respeito à língua quanto ao conhecimento –, e se parta para o “mar aberto”, o que de certa forma traz os aspectos que citei acima a respeito da instabilidade, incerteza e contingência. Se os caminhos e resultados da educação são incertos, não há possibilidade de o professor ser um sabe-tudo dentro de sua sala de aula como pressupõe o “sage on the stage”, o que é possível nesse cenário é que ele acompanhe seus estudantes, guiando-os conforme a necessidade e também segundo sua capacidade, sendo assim o “guide on the side” sugerido.

No contexto da ABP, em que cada projeto parte das aspirações das e dos estudantes, aspirações estas que não raro são alheias àquelas do professor, o professor assume um papel com características similares às discutidas acima, em que não se coincidam as órbitas ao redor da verdade entre professor e aluno e que cada um crie suas próprias veracidades conforme defendido por Jacotot por meio de Rancière (1987). A adoção deste papel por parte do professor também abre caminho para um pluralismo epistemológico exposto por Andreotti (2010), evitando o isomorfismo de que mencionei anteriormente neste capítulo de acordo com Pacheco (2012), não só na formação dos professores que repetem o que seus próprios professores fizeram, mas que, além disso, não esperam que seus estudantes cheguem a ser iguais a si mesmos em uma coincidência de órbitas ao redor da

⁵² Guia ao lado.

⁵³ Sábio no palco.

verdade (que não pode ser atingida), o que criaria o *embrutecimento* criticado por Rancière (1987).

Ainda, a ABP abre caminho, em certa medida, para a formação de um professor do tipo que Allan Luke (KNATIM, 2009) considera bom, aquele que tem um variado repertório de estratégias e sabe utilizá-las em suas aulas de acordo com as exigências das situações de ensino-aprendizagem, nas palavras do próprio Luke: “o bom ensino é como dançar: você tem que saber muitos passos de dança para que, dependendo de quem é o seu parceiro e qual é a música, você possa trocar o repertório” (Ibid.: 01:39-01:46) e alerta para o fato de que “muitos de nós como professores permanecemos naquele modo padrão, você sabe, a música muda para rumba, para tchá-tchá-tchá e continuamos a dançar samba” (Ibid.: 01:47-01:54). Este tipo de visão do que seria um bom professor se assemelha àquela do ensino-aprendizagem que faz sentido na concepção do pós-estruturalismo, defendida por Andreotti (2010), em que o professor e os estudantes (e qualquer outra pessoa) criam significados provisórios e constroem e desconstróem conceitos enquanto avançam em determinada atividade, não estabelecendo tais conceitos e significados de antemão. A ABP parece a meu ver abrir caminho para esta multiplicidade de construções de significados – como eu discuti anteriormente nesta seção – e também nas práticas de sala de aula, já que a diversidade de projetos diferentes demanda procedimentos diferentes para se envolver na aprendizagem dos alunos e do próprio professor.

A este respeito, a ABP não exclui nem mesmo o que poderíamos considerar instrução direta, como visto no dispositivo da “aula direta” empregado pela Escola da Ponte, que ocorre quando a ou o aprendiz não consegue fazer sentido do que procurou aprender sem o auxílio direto do professor (cf. PACHECO; PACHECO, 2012), o que utilizei também na minha experiência com os projetos de aprendizagem. De maneira semelhante, a menção a respeito do estudo sobre adolescentes aprendendo “sozinhos” citado por Leffa (2003) leva em conta que tais estudantes não recebiam explicações partindo dos professores, mas as recebiam sim quando solicitavam.

Mas tais explicações que se permitem na ABP não põem em prática o mito da pedagogia criticado por Jacotot? Elas não levariam ao temido *embrutecimento* alertado e combatido pelo professor francês? Sim. E não.

Em primeiro lugar, nestas situações há o trabalho dos aprendizes sem o auxílio direto do professor e no percurso do aprendizado há a liberdade por parte dos estudantes para que solicitem o auxílio do educador, ao contrário de abordagens tradicionais em que se iniciam os trabalhos com explicações do mestre, que busca incutir a sua sabedoria nas mentes ignorantes de seus alunos, que não são capazes

de compreender sem o auxílio de tal explicação. Aliado a isso, a diferença principal é o chamado princípio da *igualdade das inteligências* descoberto na experiência inusitada de Jacotot e propagado por Rancière (1987).

A partir deste princípio, quando alguém dirige palavras a outra pessoa, em nosso caso, o professor ao aluno, e quer que o ouvinte reconheça e responda a tais palavras, ele não o faz “na condição de estudantes ou de sábios, mas como seres humanos; como se responde a alguém que fala contigo e não a alguém que te examina⁵⁴” (RANCIÈRE, 1987: 11). Esta é outra visão da comunicação em sala de aula com a qual por bastante tempo estive acostumado, muito como aluno, mais um tanto como professor: aqui o professor não se faz presente para transmitir seu conhecimento, mas para conversar como se conversa com um *igual*, no que se refere à capacidade de construir sentidos ou *veracidades*, pois a ou o estudante e também o professor passaram por experiências semelhantes de aprendizado que se deram na ausência de um mestre explicador, ao menos quando aprenderam a falar em casa com seus familiares e portanto podem conversar também em sala de aula de igual para igual a respeito da aprendizagem.

Em vista disso, Jacotot propôs a igualdade das inteligências como um ponto de partida, ao contrário do que tradicionalmente é esperado no processo educativo, que a considera como um fim a ser atingido no momento em que os mestres tiverem transmitido todo o seu conhecimento aos aprendizes e estes possuírem a sabedoria equivalente à dos professores (RANCIÈRE, 1987). Desse modo, o trabalho com projetos pode tanto ensinar as famigeradas explicações ou não, dependendo do ponto de partida que adote o professor em relação às conversas empreendidas com seus estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à igualdade das inteligências proposta por Jacotot, conforme relata Howatt (1984) em sua história do ensino da língua inglesa, houve críticos que apontaram para o fato de que há pessoas que alcançam melhores resultados do que outras, ao que Jacotot contra-argumentou que com força de vontade e determinação suficientes tais diferenças desapareceriam. Rancière (1987) chama atenção para o fato de a proposta de Jacotot, ou método, como ele chama, é fundamentalmente baseado na vontade do aprendiz e também na necessidade criada por determinadas situações:

Este método da *igualdade* é em primeiro lugar um método da *vontade*. Se podia aprender sozinho e sem mestre explicador quando se

⁵⁴ [...] en élèves ou en savants, mais en hommes ; comme on répond à quelqu'un qui vous parle et non à quelqu'un qui vous examine [...].

queria, pela tensão do seu próprio desejo ou pela coerção da situação⁵⁵
(RANCIÈRE, 1987: 10, ênfase do original).

Tal aprendizado que surge da vontade do aprendiz remete a Mitra (2005) quando argumenta que as crianças aprendem o que querem quando querem, se baseando em sua experiência com o “buraco na parede” e também, no campo dos projetos de aprendizagem, ao ato consciencioso que defende Kilpatrick (1929) nesta abordagem de ensino e à atuação não coercitiva propiciados por ela. Mas bastaria mesmo somente querer para se chegar ao aprendizado? Me parece importante problematizar esta questão e também a possibilidade de termos posições *iguais* em sala de aula como discuti acima a respeito da mudança da perspectiva da *explicação*.

Uma maneira de tratar deste assunto é por meio do conceito de agência, conceito este que serviu também para eu fazer sentido da minha experiência de ensino-aprendizagem que apresento nesta pesquisa, conforme detalho no capítulo seguinte. Mas antes, trato do conceito em questão

2.8 Agência

Conforme mencionei, utilizo o conceito de agência na análise dos relatos no contexto de uma turma de língua inglesa no ensino superior (curso de Letras-Inglês) por meio de projetos em que se insere minha pesquisa, a fim de construir um entendimento de como ocorreu o ensino-aprendizado desta língua com este tipo de abordagem. Tal conceito me pareceu coerente neste processo de construção de sentido da minha experiência, na medida em que me aprofundei progressivamente na teoria apresentada por autores que tratam da ABP e refleti sobre a minha prática em sala de aula, por isso trago a agência e conceitos estreitamente relacionados a ela (e.g. identidade, investimento, propiciamento, relações de poder) para tentar dar conta das características desta abordagem de ensino-aprendizagem que propõe aspectos como, por exemplo, o estudo por parte dos aprendizes de forma relativamente independente de um professor, colaboração entre os participantes dos projetos e planejamento por parte dos alunos, entre outros aspectos. Como você poderá verificar adiante, grosso modo, a agência diz respeito à capacidade de agir e busquei refletir sobre como os participantes dos projetos (eu incluído) demonstraram esta capacidade para lidar com os aspectos que citei acima.

Como ponto de partida, para a minha pesquisa, busquei autores que procuram definir tal conceito.

⁵⁵ Cette méthode de l'égalité était d'abord une méthode de la volonté. On pouvait apprendre seul et sans maître explicateur quand on le voulait, par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation.

2.8.1 Definições

Diversos autores que tratam do tema da agência no âmbito da linguagem afirmam que o conceito é complexo e diverso, sendo por isso sua definição e descrição uma tarefa complicada (AHERN, 2000; 2001; DURANTI, 2004; JOSEPH, 2006; VAN LIER, 2010; MERCER, 2012; ARRUDA, 2014; MILLER, 2014). Neste sentido, Mercer (2012) afirma que a agência é um construto hipotético como a motivação e a inteligência, e acrescenta que isso indica sua complexidade inerente, mostrando a razão pela qual definições conclusivas e amplamente aceitas são difíceis de encontrar. De fato, segue a autora, a maneira como a agência é conceituada e qual sua significância tem sido o assunto de numerosos debates. Apesar desta complexidade, a autora defende que é importante que os pesquisadores sejam capazes de reconhecer e definir agência quando examinam seus dados (MERCER, 2012).

Uma definição básica é a que traz Gunn (2009), que diz que a agência é um conceito geralmente entendido como a capacidade de agir ou causar mudança e a pessoa ou a coisa que causa mudança seria denominada agente. Esta é uma visão que os estudiosos do assunto costumam adotar conforme sugere Ahearn (2000), que diz que agência seria geralmente no mundo acadêmico uma maneira de falar sobre a capacidade humana de agir. Posteriormente, a autora dá sua definição provisória de agência, acrescentando o componente sociocultural neste agir: “Agência se refere à capacidade socioculturalmente mediada de agir”⁵⁶ (AHERN, 2001, p. 112). Apesar de considerada provisória, esta é uma definição bastante citada e debatida no campo de estudos da linguagem (VAN LIER, 2010; MERCER, 2012; ARRUDA, 2014; MILLER, 2014).

2.8.2 Histórico do conceito

Partindo da antropologia linguística, Ahearn (2000; 2001) se pauta nos trabalhos do sociólogo Anthony Giddens que primeiro popularizou tal termo junto com antropólogos como Pierre Bourdieu e Marshall Sahlins no final dos anos 1970 e início dos 1980. A autora explica que o conceito de agência se tornou corrente no final dos anos 1970 quando estudiosos de várias disciplinas buscaram desenvolver novas teorias que dariam conta dos efeitos potenciais da ação humana em resposta ao considerado fracasso do estruturalismo no tratamento de tais questões (AHERN, 2000).

A antropóloga linguista acrescenta que nesta época Giddens, Bourdieu e Sahlins discutiram sobre como as ações humanas são dialeticamente relacionadas

⁵⁶ Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act.

com a estrutura social de uma maneira mutuamente constitutiva, isto é, estes estudiosos, juntamente com marxistas culturais, notaram que os seres humanos fazem a sociedade tanto quanto a sociedade os faz (AHERN, 2000).

Apesar de o início do uso corrente do termo “agência” ter sido no final dos anos 1970, conforme alega Ahearn (2000), Gunn (2009) argumenta que os entendimentos contemporâneos sobre a agência podem remontar ao movimento do Iluminismo no séc. XVIII, que teve como objetivo chave o uso da razão para melhorar a sociedade e compreender o mundo natural.

Nesta perspectiva, a agência e o sujeito são ligados de maneiras complexas, tendo suas bases logo antes do Iluminismo, em René Descartes, que argumentou que se há algo que pensa ou age, por conseguinte há agência e um agente e posteriormente em Immanuel Kant, que estendeu tal argumento, defendendo que o conhecimento autoconsciente depende da exposição do mundo exterior às nossas mentes, o que significa que para sermos sujeitos devemos ter experiências sensoriais (GUNN, 2009).

Depois de Kant, o conceito de sujeito emergiu como uma noção relativamente estável de um agente autoconsciente. Consequentemente, no sujeito maduro, a agência foi entendida como a capacidade de causar mudança ou agir ao se fazer escolhas, pois se acreditou que o sujeito poderia causar mudança ao escolher entre ações alternativas. Já que o ato de escolher era uma característica do sujeito moderno, pensadores iluministas associaram agência à liberdade e, por extensão, à autonomia individual: um indivíduo se tornava um sujeito autônomo ao compreender e aceitar sua liberdade, utilizando a razão para fazer escolhas (GUNN, 2009).

Assim, por influência da filosofia moderna, a agência se tornou associada com autotransparência, autoconhecimento e o ato de fazer escolhas racionais. No entanto, no séc. XIX esta visão de sujeito e agência foi desafiada por vários pensadores, como Nietzsche que argumentou que os humanos eram motivados pelo “desejo de poder” e faziam escolhas por interesse próprio, Marx que defendia que as decisões humanas eram restringidas pelas circunstâncias materiais e animadas pelos interesses daqueles que estavam no poder e Freud que alegava que as escolhas dos sujeitos eram frequentemente irracionais e motivadas por desejos inconscientes. Tais críticas à agência de bases iluministas alicerçaram o que ficou conhecido como pós-humanismo, uma visão que contestaria a subjetividade humana como a sede da agência (GUNN, 2009).

Desta forma, o pós-humanismo tece uma crítica ao sujeito autotransparente, autônomo, fazedor de escolhas e racional proposto pelo Iluminismo. No entanto, diversos pensadores do séc. XX associados com o pós-humanismo, como é o caso de

Derrida, Foucault e Lacan, não negam que a agência humana consiste de escolhas, eles questionam, entretanto, a extensão pela qual tais escolhas são conscientes ou racionais, argumentando que elas são restringidas por forças maiores como a linguagem, a ideologia, as normas sociais, entre outras (GUNN, 2009).

Por conseguinte, a agência depois da crítica pós-humanista é dissociada da consciência completa, do ato de fazer escolhas, da liberdade e da autonomia, se tornando um termo para a capacidade de agir. O agente, por sua vez, pode ser qualquer coisa que cause mudança ou ação (GUNN, 2009).

Quanto a esta questão da possibilidade de agência por coisas, ou agentes não-humanos, van Lier (2010) disputa a definição provisória de Ahearn (2001) de que a agência se refere à capacidade socioculturalmente mediada de agir. De acordo com esta definição toda ação é socioculturalmente mediada tanto em sua produção quanto em sua interpretação. O autor indaga se toda agência deve ser humana e se primatas não-humanos, máquinas, tecnologias, espíritos ou signos podem exercer agência.

Além disso, van Lier (2010) afirma que tal definição deixa ainda muitos outros detalhes sem especificação, questionando também se a agência deve ser individual ou pode ser supraindividual ou mesmo subindividual, sobre o que significa ser um agente de outra pessoa e se a agência deve ser consciente, intencional ou efetiva, algo já refletido pelos pensadores do pós-humanismo.

Ainda sobre a definição de Ahearn (2001) da agência como capacidade de agir, Mercer (2012) adverte que a simplicidade de tal expressão contradiz a complexidade que tal capacidade poderia envolver. Para ela, enquanto a capacidade de agir de um indivíduo é largamente aceita como sendo sociocultural, contextual e interpessoalmente mediada, ela também precisaria ser entendida no que diz respeito às capacidades de uma pessoa de agir nos âmbitos físico, cognitivo, afetivo e motivacional. A autora defende que as definições devem enfatizar a natureza multicomponencial e intrapessoal da agência bem como o papel de processos mediados socioculturalmente.

2.8.3 Agência e complexidade

Se pautando na teoria da complexidade, Mercer (2012) definiu então a agência como sendo composta de duas dimensões principais: um senso de agência do aprendiz, que concerne a quanto um indivíduo se sente agêntico, tanto de maneira geral quanto em relação a contextos específicos, e um comportamento agêntico do aprendiz no qual um indivíduo escolhe exercitar sua agência através de participação e ação ou através de não participação e não ação deliberada. A agência seria então não preocupada somente com o que é observável, mas envolve também comportamentos,

crenças, pensamentos e sentimentos não visíveis, os quais devem ser todos entendidos em relação aos vários contextos dos quais não podem ser abstraídos.

Outra autora que se refere a aspectos não observáveis da agência é Jordão (2010; 2013c) que, alinhada com a teoria pós-colonial de Bhabha (1985; 1994) que compartilha traços com o pós-humanismo citado anteriormente, e tratando da agência no campo discursivo, defende que a agência é mais ampla do que a ação, esta última sendo específica e observável, sendo que agência não implicaria em um planejamento pré-concebido para se atingirem resultados estabelecidos previamente (o que seria do domínio da ação). Nesta perspectiva, a agência se refere a uma prática que ocorre na produção de discursos que constroem, definem e categorizam de forma hierárquica pessoas, ideias, saberes e maneiras de conhecer (JORDÃO, 2010; 2013c). Desta forma, a agência seria “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010: 432).

2.8.4 A agência para esta pesquisa

Assim, a agência é um conceito complexo e multidimensional que tem a ver com a capacidade de agir (e de não agir), sendo esta capacidade mediada social e culturalmente (AHERN, 2001). Ela não é sempre observável, racional ou consciente e se traduz em ações como fazer escolhas (JOSEPH, 2006; GUNN, 2009), causar mudanças ou transformação (AHERN, 2000; 2001; GUNN, 2009; JORDÃO, 2010; 2013c), resistir e intervir (BHABHA, 1985; 1994; JORDÃO, 2010; 2013c) e está relacionada, geralmente de maneira inseparável, com outros conceitos como identidade (BHABHA, 1985; 1994; JORDÃO, 2010; NORTON; TOOHEY, 2011; JORDÃO, 2013c; NORTON, 2015), diferença, hibridismo e relações de poder (BHABHA, 1985; 1994; JORDÃO, 2010; 2013c), propiciamento (VAN LIER, 2004; MERCER, 2012; ARRUDA, 2014), investimento (NORTON, 2015), entre outros.

É a partir deste conceito, considerando tais conceitos correlatos, que investiguei como se deu o ensino-aprendizado de inglês por meio de projetos no meu contexto delineado no início deste capítulo.

3 RELATOS ou as histórias pelas quais você esperava

3.1 Prólogo: proposta, recepção, primeiros projetos com a turma investigada nesta pesquisa e outras questões relacionadas à experiência geral do grupo e a ABP

- Seguinte: vocês viram lá no plano de ensino que a gente vai fazer projetos em grupo, lembram?

- Como é que é?

- Vocês viram no plano de ensino, que eu mostrei pra vocês no começo da aula, que vocês vão fazer projetos em grupo. E eu estou cursando o doutorado, se vocês não sabem ainda...

- Doutor Rodrigo.

- Ainda não... o que eu pretendo pesquisar é exatamente o ensino de língua inglesa por meio de projetos e eu gostaria de pesquisar aqui, com vocês, se vocês concordarem, claro. Mais pra frente, eu vou pedir pra vocês assinarem um termo de consentimento, pra eu poder usar o que eu observar aqui, caso vocês estejam de acordo. Não se preocupem que, se vocês concordarem participar da pesquisa, vocês não vão ser identificados, não vai ter seu nome, não vai ter de onde é, em pesquisas assim, usamos pseudônimos ou códigos e nos referimos a termos como “uma instituição de ensino superior”, em um curso de Letras, tudo bem? O objetivo da pesquisa é verificar como se dá esse aprendizado por meio de projetos. Eu já tenho utilizado essa maneira de trabalhar com os outros períodos, e devo dizer que algumas coisas deram certo, outras não deram tão certo, funcionaram para alguns alunos, mas não pra outros, por isso, algumas coisas foram alteradas no decorrer do caminho.

Foi mais ou menos assim que introduzi minha proposta de trabalhar com os projetos de aprendizagem na turma que investigo nesta pesquisa. Naquela aula, queria começar a fazê-los entender em que consistia tal tipo de abordagem, algo que imaginava que seria novo para eles, pois para mim, ainda era novidade. Também tinha a intenção de comunicar a minha vontade de realizar a pesquisa com eles, o que me pareceu que para eles não fazia muita diferença. Além disso, me parecia fundamental naquele momento tentar explicar em que visão de língua se baseava aquela proposta, algo que eu já havia começado a fazer na aula anterior, na qual eu havia proferido

uma palestra a respeito da variabilidade, mutabilidade e interatividade da língua, ao contrário da visão sistêmica de língua fixa, abstrata, como sistema:

- Mas por que trabalhar com projetos? Lembra na aula passada quando eu dei aquela palestra, eu falei sobre língua, e que língua se dá na interação, não é mesmo? Que ela “acontece” quando as pessoas interagem, o que não é sempre verdade nesses livros aqui. Não se preocupem, nós vamos trabalhar com o livro didático em uma parte da aula. Mas isto que encontramos aqui neste tipo de livro é o que diz respeito a somente algumas pessoas, geralmente diz respeito àqueles que escreveram o livro, ou a um ideal de aluno que estes autores imaginaram quando o escreveram. Já nos projetos que vamos fazer, o intuito é vocês trabalharem com aquilo que interessa a vocês, que faz parte da vida de vocês e, então, fará sentido pra vocês. É uma aprendizagem que é pra ser significativa, é isso que quer dizer, que diz respeito a vocês. Este é um aspecto da proposta. Outro, é que usamos a língua “de verdade”, porque vocês vão utilizá-la enquanto precisam dela para realizar os projetos, e não uma abstração, algo idealizado e estático que colocaram em um livro. Aqui não tem Whatsapp, por exemplo, ou às vezes não aparecem estas outras maneiras de falar, como a Bárbara observou lá, o pessoal chinês falando de uma maneira bem peculiar, diferente da que estamos acostumados a encontrar nestes livros, e assim por diante.

Lembro a você que está lendo este relato que estes meus alunos eram calouros no curso de Letras Português-Inglês e estavam em sua segunda semana de aulas, o que parece ter tornado aquela minha explicação simplificada e em certa medida confusa sobre o que eu tinha como visão de língua, ainda mais confusa. Ainda assim, é necessário começar de algum lugar e acredito que os sentidos a respeito deste conceito (ou de qualquer outro) vão se construindo (e desconstruindo) com o tempo, e no espírito pós-estruturalista e pós-moderno desta pesquisa, vão sendo trabalhados enquanto se avança.

Outros aspectos importantes para o trabalho com os projetos são o processo de ensino-aprendizagem e os papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos neste processo, o que procurei também esclarecer naquele dia em que propus a pesquisa a eles:

- Outra questão é a maneira de ensinar e aprender, que é outra maneira que é bem diferente, eu acredito, do que vocês estão acostumados em suas experiências de aprendizado. Todos nós estamos ou fomos acostumados na escola, que o professor é como se fosse a fonte do saber, não é mesmo? O professor sabe tudo, ele vem aqui e fala o que vocês têm que fazer, parecido com o que foi a primeira parte desta aula: eu falei, vocês fizeram. Mas nesta parte em que vamos trabalhar com

projetos, vocês também têm que tomar a frente e fazer, vocês vão construir conhecimento, vocês não vão só sentar aí nas suas carteiras esperando eu transmitir o que vocês devem saber e fazer, vocês vão fazer. Por exemplo, em outras turmas, alguns alunos fizeram projetos sobre culinária. Eu não cozinho, eu não leio livro de culinária, não sei como é que é receita. Assim, eu aprendo também. Eu aprendi muitas coisas sobre como é uma receita em inglês, como é ela pode ser diferente, a respeito de medidas, colheres, coisas assim. Só pra dar um exemplo, OK? E vocês também vão ensinar pros colegas e pra mim, vocês vão descobrir coisas, nós vamos descobrir coisas juntos, porque nós usamos a língua pra falar das coisas da vida.

E aqui, eu enfatizei para meus alunos a questão da construção dos significados deste tipo de processo de ensino-aprendizagem enquanto se avança:

Eu vou ter que retomar isso, daqui pra frente com vocês, porque como eu já falei, estamos acostumados a ficar aqui, com o professor falando o que tem que fazer, falando como se fosse o dono da verdade, aquele que sabe tudo. Trabalhar com os projetos é outra maneira de proceder, entendem? Que pra mim faz muito mais sentido e nos veremos ao longo do semestre se isso faz sentido pra vocês também e se é produtivo e útil. OK? Alguma pergunta? Não?

Não havendo quem se dispusesse a questionar o que eu propunha – talvez pela timidez comum do começo de um curso em um novo ambiente, com novos colegas e professores, ou pela falta de entendimento do que estava acontecendo, afinal, do que aquele professor estava falando? – passei a comentar como seria a realização dos projetos propriamente ditos:

Então, tudo bem. Para começar, temos que escolher temas, o que já era pra ter sido feito hoje, mas eu tenho mais um questionário aqui pra vocês que é sobre interesses. Vocês vão discutir aí, em grupo, e então vão escrever, respondendo a estas perguntas, em português, com o objetivo de gerarmos os temas que podemos trabalhar ou não, tudo bem? Deixa eu ler as perguntas pra vocês. Não precisa responder tudo, eu tentei dar um geral pra saber o que interessa a vocês, o que vocês fazem, o que vocês querem fazer.

- Pode fazer em grupo ou individualmente?

- Individualmente. Mas, você conta suas respostas pro colega e tem ideias também e discutam também sobre quais são as suas afinidades. O primeiro conjunto de questões é: quais são seus interesses em geral? Então, é bem amplo, o que eu quero saber aqui é o que vocês realmente gostam, gostam de falar com as pessoas, que vocês falam tanto que até encham a paciência das pessoas, por exemplo, se é novela, se é o Michael Jackson, né Bárbara? Se é outra coisa, se é carro, se é computador, se é culinária, tudo bem? O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

Pode imaginar também, se você tivesse esse tempo livre, o que você gostaria de fazer. Tem algum hobby? O segundo conjunto de perguntas é o seguinte: você gosta especificamente... aqui é mais a respeito de mídias, você gosta especificamente de ouvir música, ler livros ou revistas, assistir filmes ou séries ou novelas ou coisas parecidas? E de que tipo?

- Tudo!

- Tudo? Novela... ? Mas série dramática, comédia, de suspense, de super-herói, qualquer coisa? Tudo bem, então, diga lá pro colega e depois escreva. 3: o que você considera importante na vida, na família, no país, na sua comunidade? Pode ser bairro, igreja, associação, etc. Há problemas a resolver? Você poderia ajudar de alguma forma? 4: quais são seus sonhos ou metas, pessoais, profissionais ou outras áreas? OK? Discutam aí e já vão tomando notas. Se não der tempo de entregar hoje, me entreguem na terça que vem. Vocês entenderam que este questionário serve para gerarmos temas para os projetos? Os projetos são bem amplos. Vocês viram aqui sobre problemas a resolver, talvez vocês façam um projeto para resolver algum problema.

- Um problema é o tempo, professor.

- Quem sabe vocês façam alguma coisa relacionada à administração de tempo, façam um blog, por exemplo, ou usem algumas ferramentas para administrar o tempo.

Esta conversa aconteceu na segunda aula de língua inglesa daquela turma, ocorrida no dia 3 de março do ano de 2015. Durante as minhas explicações a respeito da proposta, pude observar algumas atitudes de certos alunos, como uma aluna que estava fazendo o *homework* que solicitei na primeira parte da aula, parte em que trabalhávamos com o livro didático de abordagem comunicativa, conforme expliquei no capítulo 2, sendo que na segunda metade da aula, passamos a ir para o laboratório de informática a fim de trabalhar com os projetos. Outros alunos estavam perguntando a hora de ir embora, o que na minha experiência de professor não era nenhuma surpresa ou novidade, similarmente à atitude de outros estudantes que conversavam a respeito de outros assuntos distintos daqueles tratados em minha disciplina. Já para minha felicidade de professor/pesquisador, um grupo em especial ficou mais focado em responder o questionário e discutir a respeito. Os grupos não foram determinados por mim, os próprios alunos discutiram as perguntas com quem sentava próximo, provavelmente com quem já tinham mais afinidade naquele começo de curso (NC030315).

Você deve estar se perguntando que código seria este entre parênteses ao final do parágrafo anterior. Para dar conta do trabalho acadêmico que apresento aqui,

utilizo fontes de geração de dados conforme citei no capítulo 1 e para indicar qual fonte me baseio para evocar memórias para a criação de meus relatos utilizo a seguinte codificação de acordo com as três principais fontes de dados:

- Para o grupo focal realizado com a turma ao final do segundo semestre letivo, utilizo o código “GF”.
- Para as notas de campo que tomava durante as partes das aulas em que trabalhávamos com os projetos ou logo após as aulas, utilizo “NC” seguido do dia em que ocorreu a aula, seguido do mês e por fim o ano. Desta forma, a nota de campo do dia 3 de março de 2015 é codificada como “NC030315”, que é de onde retirei os dados do parágrafo que referenciei na página anterior.
- E para os relatórios que os alunos redigiam ao final de cada projeto, indico o pseudônimo adotado para a ou o estudante seguido da codificação “R”, mais o bimestre de realização do projeto, acrescentado do semestre letivo e do ano. Assim, o relatório da aluna Alice do 1º bimestre do 2º semestre de 2015 é apresentado como “Alice R1215”, por exemplo.

Isto posto, voltemos à primeira experiência com os projetos com o grupo que pesquiso aqui. A primeira aula havia ocorrido uma semana antes daquilo que narrei no início deste capítulo, no dia 24 de fevereiro, quando apresentei a disciplina, submeti aos alunos um questionário a respeito de suas experiências prévias com o aprendizado de língua inglesa, suas opiniões acerca de sua importância e suas expectativas em relação à disciplina, além de apresentar uma palestra a eles a respeito de conceitos de língua, conforme relatei anteriormente neste capítulo.

O questionário sobre experiência prévia e interesses incluía as perguntas seguintes, para que os alunos conversassem em grupo e respondessem individualmente por escrito para me entregarem:

1. Qual a sua experiência com a língua inglesa? Já estudou? Onde? Por quanto tempo? E outra língua estrangeira? Acredita ter alguma dificuldade no aprendizado? Qual (quais)?
2. Qual a importância da língua inglesa na sua opinião?
3. Para que você utiliza ou pretende utilizar a língua inglesa?
4. Qual a sua expectativa para esta disciplina? O que espera aprender? Que tipos de atividades espera fazer? O que espera do professor? E até o final do curso em relação à língua inglesa, quais as suas expectativas e/ou metas?

A partir das respostas dos alunos para a primeira pergunta deste questionário, pude fazer uma avaliação superficial do nível de proficiência em língua

inglesa apresentado por eles no início do curso. Todos relataram estar mais ou menos no mesmo barco, tendo somente tido como experiência anterior relativa à aprendizagem de língua inglesa as aulas do ensino regular, especialmente no Ensino Médio, que, segundo eles, era de carga horária escassa. Por conta disso, diziam ter bastante dificuldade com o idioma.

Este nível de proficiência descrito pelos meus alunos me fez, em um primeiro momento, tomar a decisão de conduzir as aulas em português e continuei assim até o final de minha experiência com a turma, pois não reexaminei esta questão conscientemente, continuando a trabalhar com eles de maneira parecida até o término do terceiro semestre. Similarmente, as discussões dentro dos grupos dos projetos entre os estudantes eram realizadas de maneira geral também na língua materna.

Contudo, quero deixar claro que a concepção de língua que adotei em minha prática e que adoto aqui teoricamente nesta pesquisa (cf. capítulo 2) não pressupõe, para o seu aprendizado, nem sistematização de “tópicos linguísticos” – algo que acredito que ficou evidente em minha exposição a respeito da ABP e sua diferenciação em relação a outras abordagens tradicionais –, nem o uso de aulas necessariamente “em inglês”. Quero dizer com isso que, desta perspectiva, é de pouca relevância que as aulas sejam conduzidas na língua materna ou na estrangeira, pois os alunos aprendem conforme vão realizando os projetos, colocando a língua em prática e refletindo a respeito dela.

Na aula posterior à da submissão deste questionário e apresentação da proposta de trabalhar com os projetos, no dia 10 de março de 2015, fizemos um *brainstorming* com palavras-chave que escrevi no quadro a partir das respostas ao questionário sobre os interesses dos estudantes. Nesta atividade, os alunos pareceram empolgados, tiveram várias ideias, muitas delas relacionadas a filmes, séries e livros. Tais ideias foram surgindo, com alguns membros de cada grupo tendo algumas ideias mais proeminentes em relação aos outros membros, que, por sua vez, foram reelaborando tais ideias com as suas próprias, mesclando-as e transformando-as. O que mais me deu a noção da empolgação dos estudantes foi o fato de que já passado das 22 horas e cinco minutos, ninguém perguntou sobre a chamada, algo que fizeram nas aulas anteriores antes das 22 horas, semelhantemente ao que ocorria também, devo dizer, com todas as outras turmas com que trabalhei na instituição (NC100315).

Na aula seguinte, iniciando com a escolha dos temas para os projetos, a partir do *brainstorming* realizado na aula anterior, solicitei aos alunos que fizessem um planejamento para que conseguissem dar conta de entregar o produto final no prazo estipulado e também para que contemplassem o caminho que teriam que percorrer

para completá-lo. Nesta ocasião pedi somente para colocarem neste planejamento os nomes dos integrantes do grupo, o tema do projeto e as datas de cada aula com as ações a serem tomadas para a sua consecução. Um exemplo adaptado (para preservar a identidade dos participantes da pesquisa) deste planejamento segue:

Nome dos integrantes:

Mônica, Larissa, Isabel, Gilliard e Volmariel

Tema do projeto:

Documentário sobre as séries que marcaram e que continuam atuais e séries policiais que estão em alta.

Cronograma:

17/03 -> Discussão sobre o tema que será apresentado;

24/03 -> Tema escolhido, escrita da introdução que dará início a apresentação e escolha da série de cada um (Mônica - Friends; Gilliard e Volmariel - Chaves, Larissa - White Collar e Isabel House of cards);

31/03 -> Escolha de vídeos que passaremos durante a apresentação de cada série, escrevendo em português o que será apresentado e traduzir para o inglês;

Hoje 07/04 -> Escolha do dia da gravação do vídeo essa semana e correção das traduções feitas e assim ensaiar as falas em inglês;

Figura 3.1 Exemplo adaptado de planejamento de projeto.

Conforme mencionei no capítulo 2, modifiquei esta estrutura de planejamento posteriormente com o intuito de que os alunos pensassem e visualisassem de maneira mais clara os passos necessários a serem tomados para a realização do projeto, especialmente o que deveriam fazer fora do horário de aula. Assim elaborei um modelo a ser preenchido de planejamento, a partir do terceiro semestre, para dar conta do que eu julguei ser necessário para uma melhor execução dos projetos, pois muitas vezes os estudantes pareciam não saber o que deveriam fazer a seguir.

Além disso, com o grupo da pesquisa, estipulei que os projetos teriam que ser realizados dentro do bimestre corrente. Sendo assim, em cada semestre letivo ou disciplina (Língua Inglesa I, II e III), meus alunos desenvolveram dois projetos, totalizando ao final de minha experiência, seis projetos para cada estudante. Considerei o término de cada bimestre como a semana de provas que ocorria em toda a instituição. Neste caso, o primeiro projeto começou no dia 17 de março de 2015, com a definição dos temas dos projetos e terminou com a apresentação dos trabalhos para os colegas no dia 14 de abril, na semana anterior à semana de provas, totalizando cinco semanas.

Na aula seguinte à elaboração dos planejamentos dos projetos, levei os estudantes à biblioteca e ao laboratório de informática para mostrar a eles os recursos disponíveis para realizarem os projetos. Mostrei a eles na biblioteca os livros didáticos disponíveis, dicionários e gramáticas (NC170315).

Neste dia ocorreu que um grupo grande de seis integrantes formado na aula anterior se dividiu em duas duplas e mais dois estudantes resolveram trabalhar individualmente. Não perguntei diretamente o porquê da desintegração, mas ao perguntar à Angélica a respeito da ideia anterior para o projeto, que, pelo que consegui captar ao visitar o grupo, era sobre uma variedade de temas relacionados a filmes diversos, e se ela tinha a intenção de dar-lhe continuidade, a estudante se referiu à ideia como “muita viagem”. Provavelmente esta visão não muito favorável da concepção do projeto tenha influenciado no desmanche do grupo (NC170315).

Neste mesmo dia, aconselhei dois grupos a pesquisarem antes de construírem seus textos em inglês. Um destes grupos decidiu fazer um documentário sobre séries televisivas e o outro um telejornal. Sugeri a eles que procurassem vídeos em inglês que mostrassem em telejornais como se anuncia uma notícia em inglês e como se fazem transições entre notícias, para citar alguns exemplos, e fiz o mesmo em relação ao documentário (NC170315).

Assim como na aula anterior, nesta os estudantes ficaram até depois das 22 horas e 5 minutos, sem parecer notar ou se importar com o horário, algo que me deu a sensação de que o trabalho estava “dando certo” (NC170315).

Além do documentário e do telejornal, outros projetos realizados nesta primeira experiência com a turma foram a criação de um jogo de adivinhação com perguntas e respostas a respeito de celebridades e personagens, a produção de um capítulo de um *audiobook*, e uma sátira de telejornal.

No dia 14 de abril de 2015 ocorreu a apresentação dos primeiros projetos realizados pela turma. A apresentação consistia em relatar aos colegas e a mim, o percurso do projeto, detalhando como foi o planejamento inicial, o que mudou e por que razões, o que os agradou ou não e por quais motivos, de maneira parecida ao que eles deveriam contar por escrito no relatório que vinha juntamente com a autoavaliação (cf. capítulo 2, figura 2.7). Este relatório serviria tanto para a avaliação da aprendizagem dos alunos, para que eles refletissem sobre o processo de realização dos projetos e pudessem tomar decisões informadas a partir de suas experiências, quanto para a minha pesquisa, no sentido de dar subsídios para que eu pudesse construir uma compreensão de como era o processo de ensino-aprendizagem neste contexto de trabalho com projetos.

Quanto às experiências dos estudantes nesta primeira realização dos projetos, houve comentários nos relatórios e autoavaliações que chamaram a atenção sobre como os participantes viam seu papel no trabalho que haviam realizado no que diz respeito ao seu aprendizado, planejamento, colaboração, busca por informações e papel desempenhado por mim como professor neste processo.

Assim, ao avaliar os projetos a fim de cumprir a exigência institucional de dar notas, quis saber o que os estudantes haviam aprendido, para avaliar meu trabalho relativo ao ensino, mas também, nesta ocasião, com fins de pesquisa, para compreender melhor o aprendizado que havia ocorrido por meio dos projetos.

Será que eles haviam aprendido alguma coisa? Será que os projetos são mesmo uma maneira de que eles aprendam a língua inglesa, ou seria uma “perda de tempo”, como o aluno havia taxado este tipo de atividade em sua avaliação institucional anônima? Tais questões passavam pela minha cabeça frequentemente. Em parte, foi para responder a questões deste tipo que me propus a investigar esta abordagem mais a fundo e devo dizer que vi como positiva a primeira experiência com esta turma.

Lembrando que nas autoavaliações, eu havia colocado perguntas relacionadas ao aprendizado no decorrer do projeto, como “O que aprendi neste projeto?” e “O que mais gostei de aprender/fazer/sentir neste projeto?” Já no relatório do projeto, solicitei que os estudantes descrevessem se “o aprendizado foi proveitoso ou não e por que razão, o que mudaria para melhorar”.

Baseado no que me informaram, os alunos relataram ter aprendido não somente conteúdo, mas também competências, nem sempre relacionadas diretamente a aspectos linguísticos.

Neste sentido, a aluna Alice, que preparou um telejornal, disse o seguinte: “Aprendi a ter coragem, porque não sabia nada de inglês e percebi que eu era sim capaz de apresentar todo um trabalho em inglês com pouco tempo de estudo” e “O que mais gostei foi da parte da edição do vídeo, e de me ver falando inglês” (Alice R1115).

Leia, outra integrante do mesmo grupo, também demonstrou ter aprendido aspectos não relacionados diretamente ao que poderíamos considerar de língua, aspectos como trabalhar com outras pessoas e respeitá-las. Segundo ela: “Aprendi a ter um pouco mais de união, sempre gostei de fazer as coisas sozinha, aprendi sobre culturas e curiosidades, um pouco de política de outro país, algumas pronúncias e entender e respeitar a opinião de outras pessoas, porque cada um tem seu jeito e sua maneira de pensar”. E ao falar sobre outros projetos que gostaria de desenvolver, ela demonstrou ter alterado sua visão sobre trabalhar com outras pessoas, passando a

valorizar e buscar isto: “[gostaria de desenvolver] alguns projetos que trabalhem em grupo, porque fica um pouco mais fácil, uma ajuda a outra na parte que pode” (Leia R1115).

Ali, ela mencionou também aspectos mais diretamente relacionados à língua, como a questão da pronúncia, preocupação bastante popular entre os alunos. Ainda sobre isto, Leia acrescentou sobre outros aspectos que ainda gostaria de aprofundar no projeto: “Gostaria de pronunciar melhor as palavras, ainda estava com a língua muito presa, mas para o próximo projeto quero aprender e buscar e me esforçar mais nesta parte” e relatou mais a frente que “Sim foi bem proveitoso [o aprendizado a partir do projeto], aprendi algumas palavras novas em inglês e estou até agora com elas na cabeça” (Leia R1115).

Outra integrante do mesmo grupo, Fernanda, também demonstrou preocupação com a pronúncia, segundo ela: “Gostaria de ter me aprofundado mais na pronúncia, pois mesmo falando um pouco no trabalho eu me senti que não estava totalmente preparada e acho que poderia ser melhor” (Fernanda R1115).

Angélica, que participou do grupo que elaborou o jogo de perguntas e respostas, diz ter aprendido a trabalhar em grupo, similarmente ao que afirmou Leia. Além disso, algo a mais que ela alega ter aprendido foi comprometimento, algo que pode ser remetido tanto ao cumprimento de prazos para dar conta do projeto, quanto a um cuidado com os outros participantes do grupo. Ainda, ela relatou ter aprendido vocabulário: “Aprendi a trabalhar melhor em grupo, aprendi várias frases novas em inglês, aprendi a me comprometer mais com as coisas” (Angélica R1115).

O aluno Volmariel, que elaborou com seus colegas um documentário a respeito de séries televisivas, demonstrou, similarmente à Alice, ter alterado sua opinião a respeito de sua capacidade em se expressar na língua inglesa, também parece ter lhe agradado o trabalho com os colegas e a escolha do tema: “Gostei de sentir-me capaz de poder falar em outro idioma, fazer a tarefa sobre um tema divertido e sentir o companheirismo dos colegas e a capacidade de entender o que estava lendo e falando” (Volmariel R1115). Ele também demonstrou preocupação com aspectos “linguísticos” em seu aprendizado: “Gostaria de aprofundar a fala, interpretação de texto e não temer os erros ao pronunciar palavras desconhecidas e diferentes para nós” (Volmariel R1115). E acrescentou: “Gostei muito de ter feito parte desse projeto, porque tive uma experiência muito legal com o inglês, falando aquilo que entendia e não palavras sem compreender o contexto. Foi legal também partilhar das maneiras dos outros grupos em fazer seus trabalhos e termos tratado de muitos assuntos em uma noite”. Volmariel demonstrou também ter começado a construir uma noção deferente do processo de ensino-aprendizagem nesta nova abordagem: “Na

verdade, pensamos que [o resultado do nosso projeto] poderia ser pior, já que não tínhamos a noção de como ficaria tudo pronto e o que os outros grupos mostrariam. Mas passado o susto, entendi que todos nós fazemos parte de um mesmo processo de interação com o inglês” (Volmariel R1115).

Mais um estudante que declarou ter aprendido aspectos “não linguísticos” com os projetos foi o Leandro que produziu individualmente um capítulo de um *audiobook*: “[aprendi] que o planejamento é necessário e seguir o cronograma, faz que você realize tudo de forma organizada”. A respeito de outros aspectos que ainda gostaria de aprofundar neste projeto, ele citou “mais arte gráfica.” e que não havia aprendido isto ainda “por falta de tempo de pesquisa” (Leandro R1115).

Mais tarde, no final do ano letivo, vim a descobrir que esta primeira preocupação do Leandro com o aprendizado desta parte mais “técnica”, que era a questão das artes gráficas para a produção de seu *audiobook* se deu em boa medida pela maneira como ele interpretou a minha introdução aos projetos, a minha explicação de como eu os via e para que serviam, especialmente na questão de que eu esperava que eles aprendessem a língua fazendo coisas e não “estudando”.

Assim, Leandro contou que: “No começo, pelo que eu entendi era uma coisa muito mais técnica, pra mim foi mais técnica, na verdade. Na verdade eu acabei aprendendo a lidar com ferramentas que eu não, que não estavam no meu habitual, que nem o *Windows Movie Maker*, né? Questão de edição mesmo, né? Na verdade, no primeiro projeto eu me atentei mais com essa parte, não fiquei dando muita bola pra questão de tradução, ou, sei lá, treinar muito a língua e tal. Não me esmerei tanto quanto por assim dizer. (GF)

Apesar disso, ele alegou também ter aprendido aspectos relacionados à “língua propriamente dita”, como tradução e vocabulário, não se esquecendo, contudo, de mencionar a questão “técnica” ao final: “Gostei muito de traduzir e aprender palavras novas, um pouco de dificuldade na fala, mas gostei e creio que vou desenvolver esse lado de tradução, foi uma experiência maravilhosa e faria novamente e é claro que com mais ferramentas” (Leandro R1115).

Outra questão que observei em relação ao trabalho dos estudantes foi relacionada ao planejamento para a realização dos projetos, algo que considero fundamental para este tipo de trabalho de longa duração. No relatório dos projetos, solicitei que os alunos expusessem o planejamento inicial e o processo de execução do projeto, contando o que deu certo, o que não deu, além de quais adaptações ou mudanças de rota precisaram ser feitas e por que razão.

Foi interessante notar a mudança de rota de alguns alunos a respeito de suas ideias originais, o que demonstrou sua avaliação quanto ao que poderiam fazer no

tempo e com os recursos disponíveis. A este respeito, a aluna Leia comentou: “O planejamento inicial sempre foi criar um jornal, foi escolhido cada um a sua parte e ficou certo a de cada um, somente a minha parte que deu uma modificada. [...] iríamos falar sobre curiosidades dos países que falam a língua inglesa, aí eu pesquisei e vi que eram muitos países, e optei por falar somente sobre curiosidades da Inglaterra [...] (Leia R1115).

E o Volmariel expôs o seguinte percurso sobre este mesmo aspecto: “Inicialmente pensamos em juntar diversas histórias de livros de fantasia em um único roteiro, mas percebemos que seria muito complicado. Então, decidimos abordar as séries que marcaram e as atuais” (Volmariel R1115). Ele demonstrou também a necessidade de mudança diante de acontecimentos não previstos, como a perda de membros do grupo e problemas técnicos: “pelo fato da Isabel ter trancado a faculdade, tivemos que nos adaptar à mudança com apenas a Larissa falando sobre a série que haviam escolhido. Houve também um problema com o vídeo do Gilliard, o que prejudicou um pouco na montagem do vídeo. Mas conseguimos contornar isso, e nosso roteiro não teve mais alterações” (Volmariel R1115).

A declaração final de Volmariel faz parecer que as alterações no percurso planejado seriam algo negativo, mas, a meu ver, mostra que os alunos trabalharam em seus projetos, lidando com as necessidades que surgiam pelo caminho. Além do mais, um plano deveria servir como um guia, que vai sendo alterado conforme se avança na realização do projeto.

Aconteceu até mesmo de a aluna Alice ver como produtiva a mudança de rota ocasionada pelas circunstâncias no segundo projeto realizado por ela e seu grupo, quando se propuseram a fazer uma entrevista com uma professora de inglês: “O projeto inicial foi o mesmo, só tivemos um imprevisto, foi que a professora que seria entrevistada estava em viagem e adaptamos, foi bom isso ter acontecido porque tivemos mais trabalho e aprendemos mais” (Alice R2115). Visão diferente foi a adotada pela colega do grupo, Fernanda, que gostaria que a plano inicial se concretizasse em relação à entrevistada: “O planejamento inicial era fazer uma entrevista com uma professora, mas acabou não dando certo. Então começamos a desenvolver as perguntas da entrevista, mas não sabíamos quem iríamos entrevistar, até que tivemos a ideia de entrevistar uma de nossas colegas. Algumas mudanças de rotas foram feitas para que tudo ocorresse como pretendíamos. [...] Ficou tudo como imaginávamos, mas queríamos ter entrevistado uma professora de verdade” (Fernanda R2115).

Devo dizer que tive bastante dificuldade com o planejamento dos alunos para a realização dos projetos, tanto para que eles fizessem os seus planos, quanto para

que os cumprissem. Tanto que anotei a minha preocupação em relação ao fato de nenhum aluno ter feito o planejamento na ocasião do terceiro projeto, mesmo depois de ter dado início ao novo projeto já com os temas escolhidos (NC151015). Por vezes, me pareceu até que minha cobrança quanto ao planejamento seria uma exigência formal e que não tinha função para o trabalho dos alunos, como me fez pensar o fato de o aluno Eric Gonçalves não ter se lembrado que havia feito o planejamento e não saber que atividades realizar, além de outros diversos alunos ao serem perguntados por mim se estavam realizando as atividades que haviam previsto em seus planejamentos, pareciam que não estavam (NC051115).

Outro aspecto interessante para compreender melhor como se deu a experiência do aprendizado neste contexto foi saber como os estudantes buscavam suas informações para darem conta de realizar os projetos e como se sentiram em relação à sua liberdade em escolher como e onde fazer isto. A internet foi uma ferramenta unânime entre os alunos neste quesito, em especial o *Google* tradutor, mas eles também buscaram informações por meio de outras pessoas, como os colegas, o professor (eu) e familiares. Além disso, alguns alunos utilizaram dicionários e gramáticas impressas. A este respeito, Alice comentou o seguinte: “Usei o *Google* tradutor para ouvir a pronúncia da palavra e tradução das palavras, também pedi ajuda ao professor e colegas” (Alice R1115).

Já a experiência de Leia no primeiro projeto foi da seguinte forma: “[...] eu me esforcei bastante, vi alguns vídeos de jornais, e até mesmo o professor mostrou um para o grupo para que tirássemos uma ideia para o trabalho, usei meu dicionário Silva Ramos Campo Jr., que possui as pronúncias das palavras em inglês, estudei nos meus horários disponíveis, no horário de almoço no meu serviço, ouvi também como pronunciava.” [...] “Eu pesquisei no meu dicionário algumas palavras e suas pronúncias, na internet eu pesquisei sobre meu tema, procurei algumas curiosidades da Inglaterra, também pesquisei na internet as palavras em inglês, e perguntei para minhas colegas sobre algumas coisas em que estava com dúvidas. Não pratiquei em inglês além do que estava em meu plano de ensino, ouvi algumas músicas e vi suas traduções por curiosidade, mas não partes gramaticais” (Leia R1115). Interessante notar ao final do relato de Leia que ela parece não relacionar o fato de ouvir músicas em inglês e verificar suas traduções como relacionado ao aprendizado, pela razão de, segundo ela, não ter se atentado para questões gramaticais das referidas canções, não colocando, assim, esta atividade como prática da língua em estudo. Esta visão expressa ao final do primeiro projeto ainda demonstra uma visão de língua e de ensino-aprendizagem em desacordo com a minha proposta para os projetos.

A aluna Fernanda buscou informações também na internet e com colegas e familiares: “Busquei na internet, com o professor e com meus colegas, além de também pedir a ajuda a uma tia que faz língua estrangeira” (Fernanda R1115).

Angélica argumentou que suas pesquisas e práticas não necessariamente relacionadas ao trabalho com o projeto a auxiliou no desenvolvimento dele: “Busquei aprender com o projeto, pesquisando, eu pratico a língua inglesa sempre que posso, usando a internet, aplicativos do celular, sites na internet e isso me ajudou bastante com o trabalho” (Angélica R1115). Mas ela também recorreu à internet e a um amigo para o último projeto do ano letivo, para o qual precisava de desenhos para realizar um trabalho do tipo de vídeos populares “*Draw my life*” (uma espécie de autobiografia em vídeo com desenhos e narração) e não se sentia capaz para tal: “Eu no último trabalho ali, né, precisei do meu amigo pra fazer os desenhos, né? [...] o *Google* foi o que mais ajudou, né? Eu não sei, provavelmente todo mundo usou dicionário aqui, mas pra mim pelo menos, foi mais a internet” (GF).

Ao ser perguntado, Leandro demonstrou sua predileção por sites populares de busca e de vídeos, mas também por uma sugestão que dei, e relatou que para ele os dicionários impressos já não serviam aos seus propósitos: “Bom, no meu caso, foi o meu amigo *Youtube* [risos], pai *Google* com certeza, é óbvio, né? Aquele site que você passou do *Linguee* lá, de expressões e tal, dicionário *online*, né? Porque, meu Deus! Porque eu estava acostumado com o dicionário que eu tinha em casa, olha, não dá mais pra usar, o dicionário *online* é mais prático, é só falar a palavrinha e está ótimo. [...] Nos primeiros três trabalhos, o *Google* foi fundamental, agora no último eu confesso que [...] eu tomei vergonha na cara fiz por mim mesmo e pelo dicionário, dicionário *online*, claro” (GF).

Leia demonstrou buscar antes informações com colegas do grupo que na opinião dela sabiam mais, mas também utilizou a internet: “É, a maioria dos projetos que a gente fez, foram em grupo, aí sempre tinha alguém do grupo que estava ensinando pra gente, tipo a Joana, tirava bastante dúvida da gente, eu também pesquisei no dicionário e algumas palavras eu usei o *Google* tradutor. Alguns dicionários tinha a tradução e tinha a pronúncia também” (GF).

No caso do Volmariel, ele utilizou ferramentas específicas para a sua condição, pois ele é cego: “Eu ouvia a voz assim e ficava ouvindo e ouvindo, repetindo palavra por palavra. Escrevia o texto do projeto no *DOSVOX* e ficava ouvindo e repetindo palavra por palavra” (GF).

Quanto a buscar certas informações de mim, o professor, os alunos me contaram algo que me surpreendeu em relação ao material de áudio. Com a intenção de auxiliar meus alunos dando dicas, eu esperava que eles me enviassem gravações

com textos orais produzidos por eles, contudo, eles nunca me mandaram tal tipo de material antes da entrega final dos projetos. Tal atitude era diferente daquela relacionada aos textos escritos, os quais eles quase sempre enviavam para que eu pudesse corrigir antes da elaboração do produto final: “Na última vez, na última apresentação do semestre, eu comentei, porque vocês não mandaram o áudio antes da apresentação? [...] Mas 0% dos alunos me mandaram ou então leram pra eu escutar a pronúncia e isso eu também quero saber de vocês depois, eu perguntei “por que vocês não me mandaram antes?” E a Alice disse que achava que não podia me perguntar. Eu achei que era vergonha, ela falou: “não, se você tivesse falado eu tinha mandado pra você” (GF).

Na mesma linha, o Leandro destacou o costume com o papel tradicional do professor e dos alunos: “Na verdade a gente está acostumado com esse sistema de o professor ter de dizer o que você tem que fazer e a gente não tem essa iniciativa logo de cara. [...] Eu também não sabia [...] se era pra mandar o áudio, eu tinha mandado faz tempo, né? Por quê? Porque a gente tá acostumado, né? A receber ordem e a não ter iniciativa” (GF).

No final do ano letivo, perguntei aos alunos como eles se sentiram em relação à liberdade em escolher o que e como buscar informações e trabalhar com a língua e alguns me contaram sobre terem ficado apreensivos e receosos a princípio, pois era algo novo.

A este respeito Volmariel disse que: “No começo, fiquei com um pouco de receio porque tipo eu ia falar uma língua que eu não conheço [...] pra outras pessoas ouvirem aquilo que eu estava falando... não sei, no começo eu fiquei bem apreensivo. (GF)

Apreensão esta compartilhada por Leia, apesar de ver o resultado final como algo positivo: “No início eu também fiquei um pouco com receio por ter me exposto assim, na frente do pessoal da sala, mas foi bom porque também me incentivou. Eu acredito que a maioria da sala aqui também, conversando com eles me informaram que incentivou um pouco mais a aprender a língua e também aprendi bastante coisa [...]. (GF)

Angélica disse ter ficado apreensiva somente depois de ter se dado conta da sua nova liberdade, quando ainda sentia que precisava de mais “regras” para desenvolver seu aprendizado. Contudo, chegou à conclusão que desta forma aprenderia mais, devido à maior responsabilidade lançada sobre si mesma em relação ao seu aprendizado: “Eu no começo eu achei legal, eu fiquei empolgada, eu falei nossa! Legal mesmo, vou escolher o que eu quero fazer. Depois eu fiquei meio apreensiva, eu fiquei nossa! Mas, assim, como é que eu vou, assim eu estou muito

livre, né? Eu precisava de uma, uma regra pra seguir, né? Mas depois eu fui acostumando, eu vi que realmente, dependia de mim, né? Então eu tive que me esforçar.. e isso foi legal, eu aprendi mais, né? Meio que me políciei a continuar e a estudar mais, né? (GF)

No que diz respeito à colaboração empreendida pelos alunos para realizarem os projetos, pude observar como os alunos interagiam com os colegas, comigo e também com pessoas externas à nossa turma, e também pude notar como eles se posicionavam em relação às pessoas com quem colaboravam, como é o caso da Alice, que no primeiro projeto se colocou como uma espécie de líder do grupo, além de solicitar o auxílio de seu irmão que trabalhava com edição de vídeos: “Fiquei responsável pelo grupo, fiz a gravação de todos os membros do grupo, a edição do vídeo pedi ajuda do meu irmão, porque eu queria que ficasse bem feito e organizado” (Alice R1115).

Para o mesmo projeto, a aluna Leia mostrou a colaboração de outra maneira, por meio de opiniões a respeito de aspectos “linguísticos” e desenvolvimento de temas: “Eu pesquisei sobre o meu tema, mas eu solicitei ajuda para as meninas, a me ajudarem em como falar e se o meu texto em inglês estava correto. Eu ajudei as meninas dando algumas opiniões sobre o que elas poderiam falar dentro do assunto que elas escolheram, dei algumas opiniões à Olivia antes dela sair do grupo, e para a Fernanda que perguntou sobre algum tema que ela poderia falar, aí eu e as meninas falamos sobre os grandes roubos que estão ocorrendo no Brasil” (Leia R1115). E a aluna acrescentou como resolveram a relação com os membros do grupos que foram vistos como não fazendo sua parte, que foi sua exclusão: “Cada um fez a sua parte, aqueles que não pesquisaram em nada saíram do grupo, então as que estavam no vídeo e apresentação do projeto, todas fizeram sua parte. Pesquisei tudo o que eu iria falar, e algumas opiniões nas partes das outras integrantes do grupo” (Leia R1115).

Outra participante do mesmo grupo comentou indiretamente a solução do problema apresentado por Leia, apesar de apresentar seu grupo de maneira harmoniosa a princípio: “O grupo em que participei foi muito unido, sempre um ajudando o outro. Houve algumas desavenças, mas nada que nós do grupo não pudessemos resolver” (Fernanda R1115).

Leia, mais tarde descreveu em mais detalhes o ocorrido: “Então, [...] nos primeiros grupos ali que eu participei, eu já tinha uma certa amizade com as pessoas ali do grupo, [...] mas na última hora, na formação do trabalho, ela ia falando que ia ficar com aquela parte e quando chegava no dia de apresentar pra gente, não tinha nada. Isso foi assim, até os últimos, até a última semana, que ela não dava sinal de vida pra gente, a gente largou ela” (GF). E com esta questão “solucionada”, a aluna

descreveu como foi o trabalho com as colegas nos projetos subsequentes: “Aí, no segundo projeto já, acho que foi essa... o mesmo grupo que foi do primeiro, que deu certo e cada uma apresentava alguma coisa, votando no que é melhor e a gente decidia. Cada um falava, dá pra fazer o primeiro jornal [...], entrevistar pessoas falando inglês. [...] Aí decidiram fazer o jornal, mas assim, foi sempre votação do grupo, o grupo escolhia, [...] o que estudava, [...] e cada um ia dando opinião. Aí, a melhor que a gente achava, todo mundo gostou. Já que gostaram, a gente fez daquela forma, né? Não teve nada de briga” (GF).

Sobre a definição dos membros dos grupos, Leia lembrou ainda da ocasião em que eu determinei que um projeto fosse feito em duplas, ocasião em que o aluno Volmariel ficou sem dupla por ter faltado à aula na qual foram escolhidos os grupos e como resolveram esta questão, ela disse o seguinte: “O festival musical era em dupla, né? Aí, na hora ficou faltando o Volmariel...” (GF) Ao que eu respondi: “Ele faltou no dia que separaram os grupos” (GF). E a Leia explicou: “Isso. Aí ficou sem escolher, né? Daí ele ficou com a gente, enfim.” E a aluna demonstrou sua preocupação em como colaborar com o colega, devido à sua deficiência: “Mas sempre eu perguntei pra ele assim, [...] o que seria melhor pra ele. Eu também fiquei com um pouco de dúvida de qual era a dificuldade dele, então a gente perguntou o que ele acha de fazer o trabalho, que parte que ele achava melhor de fazer, daí ele escolheu a parte da biografia [...] da banda, pra ele foi melhor porque podia ouvir melhor as músicas... mas foi assim [...] por parte dos grupos não teve [problemas]... só o primeiro, o primeiro grupo teve uma encrenquinha, mas o resto depois deu certo...” (GF).

Eu quis saber em mais detalhes sobre como as alunas pediam ajuda neste grupo, então questionei: “E como que você pedia ajuda? Perguntava alguma coisa específica? Como é que é?” Leia explicou: “Então, [...] no início, no primeiro [projeto] eu perguntei pras meninas o que era pra colocar. Depois, eu pesquisei e fiz do jeito que eu achei que era. Fazia um pouco das ideias e aí eu mostrava pro pessoal, principalmente o primeiro projeto, vimos aula no *Youtube* e a gente gravou o vídeo também” (GF). Eu avancei no questionamento: “Daí como que vocês tiraram dúvidas? Uma com a outra?” (GF) E a Leia deu mais detalhes, destacando não terem pedido muito auxílio ao professor: “Isto. Mas a gente não perguntou muita coisa pro professor, foi bem pouca coisa, foi entre as meninas do grupo. [...] Eu falava assim, como que eu pronuncio essa palavra aqui, aí eu falava pra ela e ‘ah, dá pra falar assim’. Algumas vezes [...] eu pesquisei na internet” (GF).

Em outro grupo, o que elaborou um documentário a respeito de séries de TV, Gilliard apontou como se comunicavam entre si, além de citar como chegavam a escolhas para o projeto: “Buscamos vários temas e de comum acordo alcançamos o

planejado. Nossa comunicação foi bem interessante, criamos um grupo no *Whats*, ensaiamos algumas vezes, foi muito proveitoso num todo e acredito que só temos a desenvolver ainda mais.” (Gilliard R1115)

A busca de consenso entre os membros deste grupo, também foi enunciada por Volmariel: “A relação com os colegas foi em conjunto, pois o que fizemos foi em acordo uns com os outros. Cada um de nós foi responsável por uma parte do trabalho e conseguimos obter um resultado melhor que imaginávamos. Nos ajudamos também, proferindo palavras de incentivo uns aos outros. A minha parte foi uma gravação, contendo pequenas informações sobre a série Chaves (Volmariel R1115).

Posteriormente, questionei os membros deste grupo, como chegavam ao consenso: “Como vocês escolhiam? Vocês votavam? Alguém dava uma ideia e vocês achavam legal? Alguém mandava?” (GF) Ao que Volmariel respondeu: “Não, assim ‘eu vou fazer isso aqui. E vocês? O que vão fazer?’ Daí o outro falava: ‘ah, eu posso fazer isso aqui’ [...]. (GF)

Gilliard apontou que em grupos que havia participado, havia delegação de tarefas, além de voltar a mencionar o meio de comunicação que utilizavam para verificarem o andamento dos trabalhos: “Então, o trabalho em grupo, realmente é pra ser feito em grupo, né? E [...] em alguns grupos que eu participei, a gente deixava delegado, ‘olha, você vai ficar com tal e daí [...] criávamos um grupo no *Whatsapp* pra estabelecer um canal, pra gente estar interagindo, pra que o trabalho saia em conformidade com o nosso propósito.” Mas ele também citou a frustração quando a colaboração não acontecia conforme o esperado: “É importante dizer também que o trabalho em grupo, é importante que tenha a participação de todos. Uma colega que de última hora, eu passei todas... tudo aquilo que nós combinamos eu passei pra pessoa e daí não, não correspondeu. Então, a gente passa algumas frustrações, mas é muito bacana [...] trabalhar em grupo, quando vai surgindo a dúvida a gente vai se ajudando (GF).

O aluno Eric Gonçalves comentou sobre sua colaboração sem conflitos com sua colega, o que para ele pareceu tornar o trabalho mais fácil e prazeroso devido à grande afinidade com a parceira: “O primeiro trabalho tinha bastante pessoa no nosso grupo, o primeiro projeto. Aí, esse grupo depois foi rompido. Daí, cada um foi pra um lado e tal. Daí, o meu grupo ficou eu e a Bárbara. Sempre, em qualquer trabalho ficou eu e a Bárbara e esse era o meu grupo, é a minha dupla. O mais interessante que pra resolver nosso trabalho assim foi de uma forma legal, assim, tranquila. A gente tinha quase as mesmas ideias assim e a forma de a gente trabalhar foi interativa assim, não precisava combinar, nem conversar, era só colocar em prática que dava certo, né? E ela sempre me cobrava mais, pelo fato de ser em inglês e eu meio que travava um

pouco e daí ela me forçava, aí, não separava tanta coisa assim, combinava assim de ir na casa dela fazer trabalho ou ‘ah, você compra aquilo, eu compro isso’ e assim, eu acho que foi legal pelo fato de a nossa amizade ser tão grande assim que as ideias assim sempre batiam com a outra, então não tinha aquela dificuldade, aquele conflito, né?” (GF)

Angélica deu uma visão geral de como colaborou na execução dos projetos durante o ano e mesmo no projeto em que a turma toda resolveu fazer individualmente, ela destaca que mesmo assim colaborou: “Eu, no primeiro projeto, a gente dividiu, né? Cada um ia fazer uma coisa. No segundo projeto também, cada um dividiu, e daí, no do *Bruno Mars*, a gente dividiu também: um ficou com a história do *Bruno* [...], a história pessoal e o outro ficou com a história musical e no último projeto, que era solitário, eu tive uma ajuda mesmo assim dos meus amigos que me ajudaram pra gravar o vídeo, mas acabou não dando certo... mas isso foi bacana porque mesmo [assim havia] ajuda [de alguém]” (GF).

O aluno Leandro explicou sua trajetória de trabalho com os colegas durante o ano letivo em que trabalhou com os projetos, na escolha dos grupos e destacou seu receio inicial na colaboração com pessoas que ainda não conhecia bem naquele começo de curso: “No grupo, [...], o primeiro projeto, na verdade, foi mais ou menos assim, como a gente não se conhecia muito bem, né? A gente estava pisando em cascas de ovos, eu preferi fazer o primeiro sozinho. Daí, no segundo, a gente já fez, né? Já estava mais entrosado, daí a gente fez em grupo” (GF).

A respeito do papel do professor, tanto nas expectativas a este respeito por parte dos alunos, quanto no que eles relataram que ocorreu, os estudantes não disseram muito em seus relatórios do primeiro projeto. Alice se limitou a afirmar que: “O professor nos ajudou, ficamos bem satisfeitas” (Alice R1115). Lembro que o relatório estava junto à autoavaliação onde os alunos eram avaliados, o que torna provável a influência de tal tipo de comentário positivo.

Leia apontou para uma ação que teve na realização de seu projeto, sugerindo que assistissem um vídeo relacionado à ideia do grupo: “[...] vi alguns vídeos de jornais, e até mesmo o professor mostrou um para o grupo para que tirássemos uma ideia para o trabalho [...]” (Leia R1115). “Ele nos mostrou um vídeo no *Youtube* como base para o nosso trabalho, ajudou em como pronunciar algumas palavras. Acho que não poderia ter sido diferente (Leia R1115).

Volmariel destacou minha função de conselheiro na realização do projeto e citou a liberdade concedida neste processo: “O professor nos ajudou por meio de conselhos. Mas o interessante, foi que tivemos a total liberdade de fazer praticamente o que quiséssemos (Volmariel R1115).

Leandro lembrou que eles não estavam habituados a este tipo de liberdade dada pelo professor: “Na verdade a gente está acostumado com esse sistema de o professor ter de dizer o que você tem que fazer e a gente não tem essa iniciativa logo de cara [...]” (GF).

Perguntados sobre pedidos de ajuda ao professor, algumas alunas disseram que às vezes não o faziam por não terem tempo, pois quando tinham dúvidas já era hora de entregar os projetos finalizados. A este respeito, Angélica relatou: “Eu confesso que não [pedia auxílio ao professor], porque sempre fazia de última hora e daí não dava mais tempo de pedir ajuda pro professor” (GF). Algo similar ao que relatou Leia: “Eu confesso também [que fiz muitos] em cima da hora” (GF).

Leandro, para minha surpresa, afirmou que a certa altura não sabia que podia perguntar ao professor a respeito de suas dúvidas, o que mostra uma interpretação sua bem peculiar do trabalho com os projetos, o que foi esclarecido depois, parcialmente: “Eu na verdade assim, eu não sabia que poderia perguntar pro professor, que poderia pedir ajuda pro professor. Então, no último mesmo [projeto] ficou claro a respeito da escrita, só do áudio que não, senão também tinha mandado o áudio bem antes, aí foi isso” (GF).

Os alunos também falaram sobre suas expectativas em relação a mim como professor nesta abordagem de trabalho com projetos. Felipe declarou esperar um professor que cobre a respeito de suas tarefas e desempenho, até mesmo por meio de atribuição de nota: “Ah, eu na verdade assim, no início do projeto, [...] eu fiquei na minha, eu achava que era só pra identificar o projeto e tal e fazer. Pra mim assim, no inglês eu acho que, pelo menos no meu aprendizado eu acho fundamental ter uma cobrança externa [...]. Daí, porque acho que assim, eu amo inglês, eu acho fundamental inglês, mas se eu não tiver uma cobrança meio que rápido do lado de lá, eu não sei como é que eu vou aprender inglês, se for por mim mesmo, né? Ou com os outros métodos, que os outros métodos não dão certo, então esse é o que está mais, assim, se encaixando melhor, né? Que eu estou conseguindo fazer alguma coisa em casa. Mas, acho que pra mim a cobrança, quanto mais acirrada no preparo do inglês, pra minha vida é fundamental, né? Por mais, assim, óbvia que seja, mas aquele óbvio às vezes, a gente fica tão preocupado com as coisas do dia-a-dia que a gente nem se dá conta [...]. E acho que o papel fundamental do professor é, acho que na questão dessa língua que é o inglês que é uma língua [...] conhecida, mas também desconhecida de nós, por não fazer parte do nosso dia-a-dia, é fundamental essa cobrança acirrada. Ah, então, tá, até semana que vem traz o áudio, daí vai valer nota, uma nota ínfima, não sei. Mas acho que essa obrigação faz com que a gente corra atrás e que a gente... a gente só vai ganhar na verdade, né? É, na verdade a gente só

vai ganhar por que tem isso, né? Porque pense, se eu fosse correr atrás de todos os meus áudios, eu acho que eu teria uma pronúncia mais bacana e quando eu fosse falar aquela frase, provavelmente eu estaria me lembrando. Na escrita eu já sei, então algumas coisas ali, que foram corrigidas, são erros que eu não vou cometer, eu posso até cometer, de vez em quando, mas, eu vou ficar assim, minha mente já vai ligar [...] daquilo que eu errei. É uma coisa assim meio simultânea: ser cobrado, fazendo e tendo essa devolutiva ao mesmo tempo. Eu acho que isso é fundamental” (GF).

A aluna Angélica contrapôs a visão de Leandro sobre a nota, acrescentando a posição disponível do professor para o auxílio aos alunos: “Eu vejo diferente. O professor não estava aqui só pra dar nota pra gente, pra avaliar a nós. O professor queria ensinar a gente. Então sempre estava ali à disposição, no *email*, *Whatsapp*, qualquer coisa, o professor sempre estava à disposição. Não visando somente a nota do bimestre, do semestre e sim visando nosso crescimento” (GF).

Angélica demonstrou também ter construído uma visão de ensino-aprendizagem diferente daquela a que estava acostumada, contrastando com suas experiências anteriores com a língua inglesa, mas disse não ter, a princípio, expectativas em relação ao papel desempenhado pelo professor neste novo tipo de processo com os projetos. Ela disse ter tido expectativas em relação ao seu aprendizado de maneira geral: “Na verdade, eu não tinha tipo assim, o que eu esperava do professor. Eu achava o que eu esperava da disciplina, né? O que eu ia aprender, o que, como é que eu ia sair daqui, né? Então, eu pensei assim, o professor é claro que vai me ensinar, auxiliar, é lógico, mas realmente o que eu esperava era o resultado final do meu potencial, se eu tinha aprendido bastante ou não. E acho que os projetos foram bacanas. Eu aprendi bastante fazendo esses projetos assim. E foi diferente do que eu imaginava, claro, as aulas foram totalmente diferentes e acho que isso que foi que me ajudou assim, porque, se a gente aprendesse, como é o ensino tradicional, a gente sairia do Ensino Médio falando inglês, né? Se eles ensinassem mesmo, se fosse só gramática, se fosse só o que o professor manda e não a gente ir atrás. Então [...] a gente realmente desenvolveu pelo menos um pouquinho, né?” (GF)

Eu quis saber mais especificamente sobre meu papel neste processo e perguntei: “E onde o professor entra nisso tudo?” A Angélica deu uma resposta curta: “O professor entra dando os projetos, né?” Resposta da qual não fiquei satisfeito: “Só?” E ela tentou desenvolver, falando do auxílio dado durante as aulas, mas também sobre atividades que fazíamos na outra parte da aula em que trabalhávamos com o livro didático, além de outras atividades: “Não, o professor ajudou a gente naquilo que a gente precisava, né? E a roda que a gente fez, era bem bacana mesmo, ajudaram bastante e aqueles videozinhos que o professor mostrava também eram bem bacanas

(GF). Tais vídeos eram de pessoas falando sobre suas experiências no aprendizado de línguas que eu trazia esporadicamente para que os alunos se inspirassem com as ideias veiculadas e a roda era de perguntas e respostas orais prontas que fizemos em algumas oportunidades.

Gilliard apontou que ele via que o professor estava ali para dar dicas, corrigir suas produções e sanar dúvidas, mas enfatizou que este trabalho do professor prescindia de uma ação inicial dos alunos: “Então, o professor ajudou bastante dando dicas, indicando sites, é... nos ensinando a questão lá do diário, diário, da avaliação. E quando se prontifica a fazer, em corrigir antes de entregar o trabalho, claro, né? A questão de tirar dúvidas, [...]. Eu estou só colocando algumas situações pra melhorar mais ainda” (GF).

3.1.1 SEÇÃO À GUIA DE EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DO PRÓLOGO

Você pode estar decepcionada(o) neste ponto em virtude desta estória que em grande parte se parece mais com um texto “acadêmico”, com vastas citações de fontes de dados de pesquisa. Contudo, este primeiro relato cumpre a função de um prólogo, pois senti a necessidade de expor a proposta inicial que fiz aos meus alunos de trabalhar com os projetos e também mostrar suas opiniões a este respeito em primeira mão, para dar conta dos objetivos que me propus para esta pesquisa.

Já esta seção de “explicação acadêmica” que sucede o relato – algo que está presente após cada um dos relatos neste capítulo – tem por objetivo analisar questões relativas aos objetivos desta pesquisa de uma maneira acadêmica mais “tradicional”, separando deliberadamente as estórias da análise teórica explícita, com citações de teorias e seus autores, apresentando, assim, uma autoetnografia um pouco mais alinhada àquela considerada “analítica”, conforme defende Anderson (2006), não tendo, contudo, intenções generalizadoras de resultados, como quer aquele autor. É certo que tal análise teórica poderia ser feita no corpo da “estória”, mas esta separação me parece ser útil para ilustrar o meu entendimento de distinções entre a autoetnografia evocativa (ELLIS; BOCHNER, 2000) e aquela considerada analítica (ANDERSON, 2006). Pode ser o caso de neste prólogo as distinções não estarem tão claras, mas espero que nos próximos relatos as diferenças se tornem mais evidentes.

Quanto à análise teórica, aqui reflito a respeito da capacidade de eu e meus alunos agirmos para darmos conta do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado, ou seja, reflito sobre a agência, considerando situações por meio de noções relacionadas, conforme discutido no capítulo anterior, como identidade, investimento, relações de poder e propiciamento.

É importante notar a complexidade de tais conceitos, como a agência, conforme aponta Mercer (2012) e a identidade. Miller (2014) lembra que as experiências que as pessoas vivenciam no aprendizado de línguas nunca definem totalmente os indivíduos, pois, apesar de estas experiências serem importantes, há outros aspectos da vida dos aprendizes que influenciam suas experiências de aprendizado. Sendo assim, o pesquisador nunca vai dar conta de tudo o que contribui para o aprendizado da língua por parte de um indivíduo. Desta forma, é preciso ter em mente os limites do que se pode saber neste âmbito e ter cautela na atribuição de relações de causa e efeito para ações agentivas particulares, já que a língua, as identidades e a agência dos aprendizes são fundamentalmente sociais e, assim, construções profundamente complexas (MILLER, 2014). Em vista disso, espero que você leitor(a) veja as relações causais apontadas por vezes aqui, como possibilidades de interpretação de determinados eventos de acordo com o meu entendimento, ou seja, são construções de sentido situadas que faço, lembrando que, se são assim, são sempre parciais e incompletas.

Tratando dos conceitos relacionados à agência, a identidade está invariavelmente presente em pesquisas sobre agência de aprendizes de línguas, pois a identidade está inseparavelmente ligada à agência, sendo construída social e discursivamente (MILLER, 2014). Identidade, segundo Norton (2013), que se baseia em teorias pós-estruturalistas, é “a maneira como uma pessoa compreende seu relacionamento com o mundo, como este relacionamento é construído através do tempo e do espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro⁵⁷” (p. 4).

A linguagem tem papel fundamental na relação entre o individual e o social, como Norton (2013) procura demonstrar em seus trabalhos sobre identidade. Em vista disso, é a partir da linguagem – por meio dos relatórios dos estudantes, conversas com eles e o próprio processo de escrita desta pesquisa por mim – que analiso boa parte dos aspectos que dizem respeito à identidade e a outros conceitos relacionados à agência no contexto aqui descrito. A importância da linguagem neste tipo de análise se dá pelo fato de que a linguagem não só definiria as práticas institucionais, como também serviria para construirmos uma noção de nós mesmos, ou seja, nossa subjetividade (Id.).

Esta noção de subjetividade e seu termo relacionado, “sujeito”, são colocados por Norton (2013) como descrevendo indivíduos diversificados, contraditórios, dinâmicos e mutáveis através do tempo histórico e do espaço social, ao contrário das

⁵⁷ [...] the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.

concepções humanistas ocidentais de indivíduo que pressupõem um núcleo essencial, único, fixo e coerente do sujeito, posição esta alinhada com a que apresentei no capítulo anterior. Lembro a você que lê este trabalho, que minha posição a respeito deste conceito e de outros que analiso nesta pesquisa como, por exemplo, língua, agência, investimento, relações de poder, investimento, é semelhante à de Norton (2013) e Gunn (2009), ou seja, vejo tais conceitos também como diversificados, contraditórios, dinâmicos, mutáveis e não fixos.

Em vista da diversidade e mutabilidade da identidade, Norton (2015) defende que a “identidade é múltipla, um lugar de luta e mudança através do tempo e do espaço⁵⁸” (p. 376). Deste modo, deveríamos pensar que os indivíduos apresentam identidades, no plural, pois expomos diversas identidades ao mesmo tempo e através do tempo, sendo que elas podem chegar até a serem concorrentes, como a identidade de professor que “dá aulas”, transmissor e aquela de mediador que adotei em momentos diferentes com minha turma.

Esta dinamicidade e mudança através do tempo da identidade pode ser vista na minha aluna Leia que afirmou em seu relatório que antes do primeiro projeto se via como uma pessoa que preferia trabalhar sozinha e acreditava se dar bem desta maneira, se tornando após o projeto, uma aprendiz que não só trabalhava bem em grupo, como também valorizava este tipo de trabalho e o desejava para tarefas posteriores.

Similarmente, Angélica disse em seu relatório ter aprendido com o primeiro projeto “a trabalhar melhor em grupo” (Angélica R1115) e a se “comprometer mais com as coisas” (Angélica R1115), mostrando uma mudança em como via a si mesma em relação a tais aspectos.

No caso de Alice e Volmariel, eles parecem ter construído uma nova identidade de aprendizes iniciantes de língua após o primeiro projeto, pois, em seus relatórios, se viram surpresos ao serem capazes de “apresentar todo um trabalho em inglês com pouco tempo de estudo” (Alice R1115) e “poder falar outro idioma” (Volmariel R1115) e “entender o que estava lendo e falando” (Volmariel R1115).

Neste caso, e também nos anteriores, podemos falar de uma mudança no “senso de agência” (MERCER, 2012) destes aprendizes, pois houve uma mudança em como eles se sentiam agênticos em relação àquelas situações.

Podemos observar também como o relacionamento de Volmariel com este então novo mundo dos projetos de aprendizagem foi sendo construído quando relatou, em um primeiro momento, antes da apresentação dos projetos por todos os grupos,

⁵⁸ [...] identity is multiple, a site of struggle, and changing across time and space.

ter ficado com receio a respeito do trabalho de seu grupo, mas “passado o susto”, conforme ele relatou, disse ter aprendido “que todos nós fazemos parte de um mesmo processo de interação com o inglês” (Volmariel 1115), demonstrando assim uma compreensão de que nesta abordagem os diferentes interesses apresentados pelos diferentes grupos em seus projetos fazem parte do aprendizado, não sendo esperada a apresentação do uso da língua de maneira uniforme e homogênea, reconstruindo assim as identidades de aprendizes de língua, não mais tendo que demonstrar saber fazer o mesmo que todos os outros estudantes.

Outra reconstrução da identidade de aprendiz de língua com a nova abordagem proposta aos alunos foi a de Leandro, que partiu para um caminho diferente. Suponho que influenciado pela minha fala inicial quando propus aos alunos trabalharmos com projetos e disse a eles que neste tipo de abordagem de ensino-aprendizagem, os estudantes aprendem fazendo coisas, Leandro se focou no “fazer coisas”, entendendo que teria que se preocupar mais com a “parte técnica”. Desta forma, no caso de seu primeiro projeto, Leandro se preocupou mais com os programas de edição de áudio e vídeo que utilizou para produzir seu *audiobook*, deixando à margem, segundo ele, questões consideradas mais tradicionalmente relacionadas à “língua” em si, como tradução e aprendizado de vocabulário. Vejo assim que para ele, o aprendiz de língua neste novo contexto teria que aprender a lidar na maior parte do tempo com o que diz respeito a questões técnicas necessárias para a consecução de seu projeto.

Outro processo de mudança de identidade de aprendiz de línguas que podemos observar é o de Angélica, que relatou que a princípio ficou receosa com a liberdade que teria ao fazer os projetos, pois acreditava que precisava de “regras” para aprender e que não podia ficar tão “solta” neste processo. Contudo, ela relata depois ter mudado sua perspectiva, acreditando que seu aprendizado, pelo menos em parte, dependia dela. A este respeito, ela disse o seguinte:

“[...] como é que eu vou, assim eu estou muito livre, né? Eu precisava de uma, uma regra pra seguir, né? Mas depois eu fui acostumando, eu vi que realmente, dependia de mim, né? Então eu tive que me esforçar... e isso foi legal, eu aprendi mais, né? Meio que me políciei a continuar e a estudar mais, né?” (GF).

Deste modo, parece ter havido uma mudança em seu senso de agência, pois ela não se via capaz, no primeiro momento, de agir a fim de ser bem-sucedida em seu aprendizado, com a ausência de “regras”, mas com a experiência da nova abordagem com os projetos, ela se viu capaz de agir sem as ordens ou regras de um professor para que pudesse aprender.

Uma identidade adotada por Alice foi a de “responsável pelo grupo” (Alice R1115), ou de líder, o que a fez agir realizando as gravações dos outros membros de seu grupo, conforme ela relatou: “[f]iquei responsável pelo grupo, fiz a gravação de todos os membros do grupo [...]”. Isto demonstra um “comportamento agêntico” (MERCER, 2012) originado por aquela identidade, já que ela escolheu exercitar sua agência através de participação e ação.

Outro comportamento agêntico da mesma aluna no mesmo projeto pode ser visto na sua identidade, que me arrisco a rotular como “perfeccionista”, quando diz que “queria que ficasse bem feito e organizado” (Alice R1115), o que a instigou a pedir auxílio a seu irmão para a edição do vídeo.

De maneira semelhante, Leia relatou diversas vezes se ver como sabendo menos que as colegas, o que a moveu a solicitar ajuda em questões relacionadas a vocabulário e pronúncia, apesar de posteriormente relatar que oferecia o mesmo tipo de auxílio para as colegas.

Uma identidade adotada por mim como professor neste contexto de aprendizagem baseada em projetos, como pode ser visto no capítulo 2, foi a de mediador, guia, conselheiro, o “*guide on the side*” (Schneiderman, 1997 apud Weininger, 2008). Esta identidade foi colocada também pelos alunos, como Volmariel e Gilliard, que relataram que meu papel foi de dar conselhos e ajudar a sanar dúvidas. Esta identidade fez com que eu exercesse meu comportamento agêntico, sugerindo a pesquisa de vídeos semelhantes aos que os estudantes pretendiam fazer, a observação da linguagem utilizada nestes vídeos antes de realizarem os seus próprios e o incentivo a fazerem seus planejamentos, para citar alguns exemplos.

Tal tomada de identidade e as outras anteriormente discutidas podem ser analisadas segundo a noção pós-estruturalista de “posicionamento”⁵⁹ (cf. DAVIES; HARRÉ, 1990; MENARD-WARWICK, 2007; DE COSTA, 2011; NORTON, 2013).

O posicionamento no processo do discurso tem a ver com a maneira como os indivíduos são localizados em conversas como participantes de histórias produzidas de maneira conjunta por estes participantes, que ao fazerem isto trazem consigo suas histórias de múltiplos posicionamentos anteriores e envolvimento em diversas formas de discurso (DAVIES; HARRÉ, 1990). Dois tipos de posicionamento podem ser observados, aquele chamado de *interativo*, no qual uma pessoa posiciona outra na conversa, e o *reflexivo*, no qual a pessoa posiciona a si mesma (Id.). A autorreflexão tornaria possível ao indivíduo se posicionar contra o que as práticas discursivas normalmente ditariam (Id.). Contudo, vale lembrar que tal posicionamento não é

⁵⁹ *Positioning* no original em inglês.

necessariamente intencional (Id.), já que a pessoa que é posicionada ou posiciona outra está imersa em aspectos históricos, sociais e culturais.

O construto do posicionamento expõe a natureza contingente, mutável e dependente do contexto das identidades, mostrando que as identidades podem ser negociadas por quem deseja se posicionar, sendo assim, não somente atribuídas por outros ou pelas estruturas sociais (NORTON, 2013). Além disso, a consideração deste construto em investigações sobre aprendizado de línguas possibilitaria analisar a maneira como os posicionamentos dos estudantes moldam suas crenças e como isto influencia nos resultados de aprendizagem (DE COSTA, 2011).

No caso de meu posicionamento reflexivo de um professor mediador, este coincidiu com o posicionamento interativo de Volmariel e Gilliard e, me parece, com o posicionamento dos outros estudantes desta turma, que, a princípio, não se opôs a esta identidade de professor neste tipo de abordagem. Isto foi algo contrário ao posicionamento daqueles alunos pré-pesquisa resistentes, que citei no capítulo 2, os quais colocaram o trabalho com projetos como perda de tempo, ou seja, posicionando o professor ainda como aquele que deveria “dar aula” a fim de que pudessem aproveitar seu tempo de uma maneira que, para eles, resultasse positivamente em seu aprendizado.

Agora, um processo de negociação de posicionamento ocorreu quando alunos como Leandro e Alice me posicionaram como professor que não deveria ser consultado em certas situações, talvez por levarem ao extremo a identidade de estudantes “autônomos” neste contexto. A situação mais proeminente foi o não envio de materiais de áudio gravados pelos estudantes para seus projetos. Neste caso interpelei Alice se ela não o havia feito por vergonha de ter que gravar sua voz em inglês para que eu ouvisse, mas para minha surpresa ela respondeu que acreditava que não poderia me enviar os áudios para correção, ao que Leandro concordou argumentando que se tivesse conhecimento de que lhe era permitido enviar os áudios, ele o teria feito. Desta forma, o posicionamento interativo inicial destes alunos em relação ao professor influenciou seu comportamento agêntico, neste caso através da não participação e não ação deliberada. Contudo, houve um reposicionamento interativo por meio da negociação durante a conversa, na qual Leandro afirmou que enviaria os áudios no futuro, pois passou a ter conhecimento de que poderia fazê-lo.

Este processo de negociação pode ser discutido também com base nos conceitos de diferença e hibridismo oriundos da teoria pós-colonial (BHABHA, 1994; JORDÃO, 2013c). O sujeito, nesta teoria, é visto como não fixo, fragmentário, contingente e contraditório (JORDÃO, 2013c), como já dito aqui no que diz respeito à perspectiva pós-estruturalista. Similarmente ao fato de que o sujeito é posicionante

(reflexivamente) e posicionado (interativamente), de acordo com Jordão (2013c), ele também é “falante e falado, determinado pelo discurso e ao mesmo tempo dele determinante” (p. 284).

Nesta perspectiva, a diferença é um processo de construção discursiva de representações simbólicas, no qual ocorre um movimento incessante de identificações e des-identificações em relação a tais representações por parte do sujeito (JORDÃO, 2013c). Assim como Davies e Harré (1990) alertam para o fato de o posicionamento não ser necessariamente intencional, Jordão (2013c) avisa que o processo de diferença não pode ser totalmente controlado pelo sujeito. O que é possibilitado ao sujeito é a resistência a este processo e sua ação sobre ele – como a negociação no construto do posicionamento como vimos acima –, o que pode acontecer, sobretudo, quando se nota o deslizamento de sentidos (JORDÃO, 2013c).

Tal resistência, intervenção ou agência, neste processo de construção de sentidos diferentes daqueles postos geralmente por discursos dominantes, é possível porque sempre há espaços de entremeio onde se podem criar novos sentidos provisórios (JORDÃO, 2013c). Este entremeio é um espaço de fronteira em que não é mais nem aquele do discurso dominante, nem aquele do dominado, um espaço *híbrido* no qual o caráter conflitante de nossas representações se torna patente, sendo que, nestas ocasiões, as narrativas totalizantes são postas em xeque e a sensação de estabilidade dos sentidos cai por terra (Id.).

Na minha primeira experiência com os projetos busquei resistir ao discurso dominante de que o professor deve “dar aula”, ao me dar conta de novos sentidos para a identidade e papel do professor, quando tomei conhecimento de iniciativas como a Escola da Ponte, e assim, através do meu comportamento agêntico, pus em prática aquela nova identidade de professor em minha sala de aula. Contudo, esta nova identidade de professor passou a ser aquela dominante em meu contexto, fato que fez alguns alunos resistirem, buscando fixar o sentido de que o professor deveria “dar aulas”. Esta resistência, por sua vez, fez influenciou também a minha agência, quando ao trabalhar com a turma investigada nesta pesquisa, separei momentos de trabalho com projetos e momentos em que “dava aula”. Pode-se notar, assim, que os sentidos construídos neste processo de diferença nos espaços híbridos, gerados por incerteza sobre o que parecia até então coerente, são sempre transitórios e se fixam apenas provisoriamente (JORDÃO, 2013c).

Outro exemplo que posso notar a este respeito é o posicionamento interativo de Leandro sobre o professor que deveria cobrá-lo e aos outros alunos no que se refere ao seu desempenho. Para ele, isto deveria ser feito até mesmo por meio de atribuição de nota pelas tarefas realizadas semanalmente, trazendo, assim, um

discurso tradicional de professor que força os aprendizes a executarem tarefas por meio da ameaça da nota. A esta visão, Angélica se opôs, resistindo a este discurso e posicionando o professor como aquele que estava à disposição para auxiliá-los e preocupado com o crescimento deles e não com a nota. Devo confessar que neste caso também os sentidos construídos por Leandro me levaram a agir de forma a atribuir nota às tarefas semanais relativas aos projetos dos alunos no semestre seguinte, o que não surtiu muito efeito na realização das tarefas por parte dos estudantes.

Uma maneira de tentar compreender a falta de efeito da atribuição de nota no caso anterior é por meio do construto do *investimento*. Os aprendizes de língua investem em seu aprendizado, isto é, realizam ações que acreditam ser benéficas para que aprendam a língua, quando entendem que seu esforço irá gerar ganhos de recursos simbólicos (e.g. linguagem, educação, amizades) e/ou materiais (e.g. dinheiro, bens imóveis). Os estudantes fazem isso na esperança de ter um retorno de tal investimento na forma de acesso a recursos até então não acessíveis (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2013; 2015), um tipo de esforço difícil de observar na ocasião da simples atribuição de nota para a realização das tarefas.

Nesta primeira experiência com a turma investigada na pesquisa não me pareceu haver nenhuma instância em que o investimento dos alunos tenha ficado evidente, apesar de a aluna Leia investir em seu aprendizado, aproveitando seu horário de almoço no trabalho, mas sem informar a razão em termos de retorno de ganhos de recursos simbólicos ou materiais. Por outro lado, neste primeiro momento, Leandro relatou genericamente achar fundamental o aprendizado de língua inglesa, mas sem apontar um investimento de sua parte a fim de obter ganhos de recursos, apelando para uma cobrança maior por parte do professor para impeli-lo a investir em seu aprendizado.

O investimento dos aprendizes se dá também mais especificamente nas práticas linguísticas que ocorrem em sala de aula, já que, dependendo dos tipos destas práticas, os aprendizes podem ser considerados como bons ou “pobres”, caso se envolvam em tais práticas ou resistam a elas (NORTON, 2013). Desta forma, não são somente características linguísticas que diferenciam o inglês falado por uma pessoa em relação a outras, também são as práticas linguísticas da sala de aula, isto é, quem fala, quando e como (NORTON, 2015). Sendo assim, o aluno precisaria compreender que suas possibilidades para o futuro são, pelo menos em parte, dependentes das maneiras nas quais ele compreende e acomoda as práticas valorizadas em seu novo contexto (Id.). Para mim, esta questão ficou bastante evidente quando meus alunos pré-pesquisa resistentes não se envolveram nas então

novas práticas linguísticas em sala de aula com os projetos, provavelmente gerando resultados negativos para seu aprendizado.

Em relação ao investimento dos aprendizes no que se refere às práticas linguísticas de sala de aula, a fim de por em prática o conceito de investimento, Norton (2013) propõe que o professor se pergunte, entre outras questões, a respeito do investimento dos alunos nas práticas linguísticas de sua sala de aula, já que ela vê pouco espaço nestes contextos para tais tipos de negociação de poder, com a provável consequência de os alunos se desconectarem das práticas de sala de aula, algo que, analisando o caso de meus alunos pré-pesquisa resistentes, devo admitir que certamente ocorreu. Ao menos, a experiência serviu para que posteriormente eu combinasse as práticas relativas aos projetos com outras mais “comunicativas” em uma mesma turma, o que talvez tenha sido uma razão para que esta nova turma tenha investido mais nas novas práticas linguísticas em sala de aula, não se opondo a elas de maneira geral.

No caso dos estudantes que se opuseram às novas práticas em sala de aula, apesar desta sua resistência ao poder estabelecido, naquele momento o poder não foi negociado, conforme Norton (2013) sugere. O poder, da perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, é algo que se exerce, ao invés de se possuir, e está em todo lugar em forma de relações (FOUCAULT, 2000; JORDÃO, 2006). O senso comum nos leva a pensar no poder como localizado em aparelhos de Estado, como a polícia ou o sistema judiciário, mas, desta perspectiva, o poder se apresenta, também, em milhares de relações de forças em pequenos enfrentamentos, em toda a sociedade e a todo o momento, como, por exemplo, entre um homem e uma mulher, entre um pai e um filho (FOUCAULT, 2006) e entre um professor e seu aluno.

“Em toda parte se está em luta”, uma “luta perpétua e multiforme” (FOUCAULT, 2006: 232), e se há luta, é porque há sempre espaço para resistência nas relações de poder. Além disso, é exatamente pela razão da possibilidade real de oposição que aquele que domina procura se manter nesta posição com mais ânimo, energia, astúcia, força (FOUCAULT, 2006). Contudo, as relações de poder não se dão sempre por meio da repressão ou de violência, do tipo “você faz isto, ou eu o mato” (FOUCAULT, 2006: 232), ou outros tipos de ameaça, pelo contrário, estas são instâncias extremas das relações de poder. De outro modo, na maioria das lutas cotidianas, o poder apresenta um aspecto “naturalizador” e comumente passa despercebido, ao invés de se mostrar repressivo e visível (FOUCAULT, 1998; JORDÃO, 2006; NORTON, 2013). Em outras palavras: “o poder é frequentemente invisível na medida em que repetidas vezes naturaliza eventos e práticas de maneiras

que vêm a se tornarem como ‘normal’ para membros de uma comunidade⁶⁰” (NORTON, 2013: 14).

E a este respeito, é importante no pós-estruturalismo “que não se percebam como *naturais* as relações de poder construídas culturalmente” (JORDÃO, 2006: 6, ênfase do original), pois nossas percepções são, deste ponto de vista, determinadas social, cultural e historicamente.

Perceber as relações de poder como construídas culturalmente não quer dizer olhar para elas sempre de maneira negativa, considerá-las sempre como repressivas, proibitivas, negativas, destrutivas, pois se assim fosse, o poder dificilmente seria obedecido (FOUCAULT, 1998; JORDÃO, 2006). Na verdade, “[o] que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que [...] de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1998: 8).

Assim, as relações de poder são também potencialmente produtivas no sentido de que possibilitam, induzem a produção de discursos, de verdades, de coisas, que são, ao mesmo tempo, produtoras de efeitos de poder que unem, que atam as pessoas em sociedade (FOUCAULT, 2006) e “o entendimento de que o poder está em todos os lugares, como algo produtivo e destrutivo ao mesmo tempo, pode construir a visão de que justamente nos interstícios do poder estão sempre a resistência e a mudança” (JORDÃO, 2013c: 294).

Acredito que posso ilustrar a interação das relações de poder com a resistência e a mudança a partir do meu histórico docente que culminou no trabalho com os projetos de aprendizagem. No início de minha trajetória como professor de língua inglesa, adotava o discurso ou verdade produzida na comunidade de ensino-aprendizagem de línguas a respeito de que o professor deve “dar aulas”, discurso este produzido no aprendizado em cursos de formação de professores e nos livros que tratavam desta formação, na forma que ensinei e vi colegas ensinarem, além da presença de tal modo de agir nos manuais dos livros didáticos que adotávamos nas instituições de ensino em que lecionei. Todas estas instâncias tinham a presença, de um lado, de profissionais gabaritados como formadores de professores, colegas mais experientes e autores de materiais didáticos oriundos dos grandes centros produtores deste tipo de material e, de outro, com a presença dos “executores” do discurso “transmissor” em sala de aula, grupo no qual eu me incluía. Este discurso, esta verdade, este saber, e as relações de poder neles implicadas uniam os professores da comunidade de ensino-aprendizagem de inglês naturalizando tais tipos de práticas.

⁶⁰ [...] power is often invisible in that it frequently naturalizes events and practices in ways that come to be seen as ‘normal’ to members of a community.

Deste modo, agi a partir da minha posição que provê maior possibilidade de exercício de poder, a posição de professor em sala de aula, de acordo com este discurso, tido até então como normal, até o momento em que encontrei a resistência de meus alunos queixosos conforme narrei no início do capítulo 2, quando me avisaram que as aulas “não estavam dando certo”. Tal resistência produziu, no meu contexto, mudança no discurso de que o professor deve dar aulas, o que me levou a conhecer o discurso do professor mediador do tipo encontrado em iniciativas como a Escola da Ponte e na abordagem de aprendizagem baseada em projetos. Ao adotar este novo discurso dentro de minha sala de aula, produzindo uma nova forma de abordar o ensino-aprendizagem de língua inglesa e buscando “normalizá-la” (não de maneira consciente, mas com bastante obstinação), encontrei nova oposição de alguns alunos que resistiram ao novo discurso, considerando, em avaliação institucional anônima, a nova abordagem como “perda de tempo”. Tal nova resistência me induziu a adotar para a turma investigada neste trabalho, uma divisão das aulas com metade do tempo com o trabalho de “dar aulas” e a outra metade com os projetos. Esta ilustração demonstra a interação entre as relações de poder, a resistência e a mudança durante um extenso período de tempo, mas é fato que tal interação ocorre cotidianamente a todo o momento, como disse anteriormente.

Como se pode observar em minha ilustração acima, o poder está estreitamente relacionado com o saber. A este respeito Foucault, especificamente acerca dos mecanismos de poder no interior dos discursos científicos, refletiu:

[...] a qual regra somos obrigados a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico sobre a vida, sobre a história natural, sobre a economia política? A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder? [...] (FOUCAULT, 2006: 226-227).

De maneira similar, nos contextos de pesquisa e de prática semelhantes ao que apresento aqui, deveríamos nos perguntar a que regras somos obrigados a obedecer, a que somos coagidos (ou coagimos outros) se queremos ter um discurso sobre o ensino-aprendizagem de línguas e como, neste âmbito, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder. No meu caso, uma questão a este respeito é que parece que coagi alguns alunos a tomarem meu discurso de professor mediador, produzindo efeitos de poder a partir de minha posição de professor e agindo de acordo com o discurso adotado, dizendo aos alunos que aquela nova maneira de proceder era eficiente para o aprendizado e atribuindo tarefas e responsabilidades aos aprendizes, que até então, no outro discurso do professor

transmissor, eram relegadas ao professor. Esta foi uma ocasião em que ficou acentuado o caráter repressivo das relações de poder. Por outro lado, a experiência com a turma pesquisada aqui demonstrou mais o caráter “normalizador” do poder, de maneira que os aprendizes de modo geral não se opuseram à nova abordagem (ou discurso sobre ensino-aprendizagem de línguas), tomando-a como produtiva para seu aprendizado e agindo de acordo.

Ainda a respeito da teoria sobre relações de poder, Foucault (2000) defendeu “o exercício do poder como uma maneira na qual certas ações podem estruturar o campo de outras ações possíveis[,] [...] um modo de ação sobre ações⁶¹” (p. 342) e para a análise das relações de poder, ele estabeleceu também a consideração de algumas questões como o *sistema de diferenciações* entre as pessoas, os *tipos de objetivos perseguidos*, os *modos instrumentais*, as *formas de institucionalização* e os *graus de racionalização* (Id.).

O sistema de diferenciações permite a certas pessoas em posição de maior poder a agir sobre as ações de outras pessoas em posição de menor poder (FOUCAULT, 2000), como no meu caso, a minha posição de professor de um lado permitia agir sobre os atos de meus alunos.

O tipo de objetivo perseguido por mim em minha trajetória era relacionado ao exercício da profissão de professor, das diferentes maneiras que adotei ao longo do tempo, e isto me fez agir sobre as ações de meus estudantes de forma a não fazê-los mais sentarem em suas carteiras para escutarem aulas, mas agirem de forma a buscar informações para completarem seus projetos, por exemplo.

Os modos instrumentais dizem respeito aos meios pelos quais o poder é exercido (FOUCAULT, 2000). Este exercício do poder pode ser feito, no contexto que investigo aqui, por meio de efeitos da fala em sala de aula, quando o professor explica aos alunos que tal ou tal abordagem de ensino tem efeitos positivos, por exemplo. Pode também ser realizado por meio de regras, explícitas ou não, estabelecidas para as práticas em sala de aula. Da parte dos alunos, alguns exemplos de como isto pode ser feito são através de opiniões proferidas em avaliações institucionais, por não participação ou por “cara feia”.

Um exemplo de formas de institucionalização, no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, é a estrutura hierárquica pré-definida, que coloca o professor posicionado hierarquicamente mais alto do que o aluno.

Os graus de racionalização se referem ao grau de sofisticação das ações nas relações de poder, considerando a efetividade de seus instrumentos, o nível de

⁶¹ [...] exercise of power as a way in which certain actions may structure the field of other possible actions [...] a mode of action on actions.

certeza dos resultados, ou os possíveis custos, não só econômicos no que diz respeito aos recursos utilizados, mas também quanto à possível resistência a ser encontrada (FOUCAULT, 2000). Assim, antevendo a possível resistência por parte dos meus alunos que participaram desta pesquisa, baseado em minha experiência anterior, dividi as aulas de modo a contemplar dois tipos de abordagem, além de agir mais sofisticadamente por meio de minha fala a respeito dos possíveis ganhos no aprendizado com a abordagem da aprendizagem baseada em projetos, conforme narrei no início deste capítulo.

Com as ilustrações e análises que construí até aqui, acredito que é possível observar como as relações de poder influenciaram diretamente a agência dos aprendizes e também do professor no contexto deste trabalho. Agora, outra dimensão que está diretamente ligada à agência é a do *propiciamento*⁶². Tal conceito pode ser definido como “um relacionamento entre um organismo [...] e o ambiente, que assinala uma oportunidade para ação ou uma inibição em relação a ela⁶³” (VAN LIER, 2004: 4). Assim, diversos tipos de propiciamentos que possibilitam ou inibem a ação podem ser encontrados no ambiente, sejam eles físicos, sociais ou simbólicos (VAN LIER, 2004).

Nos trabalhos com a minha turma, pudemos observar propiciamentos físicos como os recursos tecnológicos no laboratório de informática, como computadores e acesso à internet, e os materiais didáticos, dicionários e gramáticas na biblioteca, os quais mostrei aos estudantes logo no início do curso, algo que possibilitava certas ações dos aprendizes, especialmente relacionadas a busca de informações relevantes para a consecução de seus projetos. Os próprios alunos também traziam ao ambiente recursos tecnológicos como seus celulares e o grupo de *Whatsapp* mencionado por Gilliard que serviu de propiciamento para a comunicação de seu grupo.

Socialmente, havia os propiciamentos que permitiam a colaboração entre os membros de cada grupo, conforme enfatizado por Leia, e de minha parte, que segundo Angélica “sempre estava ali à disposição, no email, *Whatsapp*, qualquer coisa, o professor sempre estava à disposição” (GF). Também os propiciamentos sociais estavam presentes externamente à sala de aula, conforme algumas aprendizes relataram a respeito de auxílios de pessoas que propiciaram seus projetos, como é o caso de Alice, que obteve ajuda de seu irmão para editar os vídeos de seu grupo; também foi o caso de Fernanda, que conseguiu dicas de sua “tia que faz língua estrangeira” (Fernanda R1115) e de Angélica que teve ajuda de um amigo, que fez desenhos para um de seus projetos.

⁶² *Affordance* no original em inglês.

⁶³ [...] a relationship between an organism [...] and the environment, that signals an opportunity for or inhibition of action.

Os propiciamentos do tipo simbólico se fizeram presentes em meu contexto principalmente a partir da própria proposta da abordagem de trabalho com projetos, que permitia que os alunos, conforme relatou Volmariel (R1115), fizessem praticamente o que quisessem. Por outro lado, em um primeiro momento, a representação simbólica que Alice e Leandro fizeram da aprendizagem baseada em projetos propiciou a inibição de suas ações no que diz respeito ao envio para o professor de materiais de áudio. Ainda, no que diz respeito a ações possibilitadas pelo propiciamento simbólico, de tempos em tempos, eu passava nas aulas, vídeos de aprendizes de línguas que davam dicas de como buscar informações e praticar línguas estrangeiras, o que contribuía com ideias que os meus alunos poderiam adotar em suas próprias práticas.

Interessante notar que a noção dos propiciamentos mostra um potencial latente para a ação dos indivíduos nos ambientes ou contextos em que se encontram, sendo que a agência emerge, assim, da interação entre, de um lado, os recursos e contextos e, de outro, as percepções que os aprendizes têm a respeito destes recursos e contextos, além do uso que fazem deles (MERCER, 2012). Além disso, há uma via de mão dupla nesta interação, pois tanto os aprendizes, quanto os contextos ou ambientes em que se encontram mediam, afetam e são afetados uns pelos outros (Id.).

A análise que realizei nesta seção, a respeito das primeiras experiências com os participantes desta pesquisa e algumas ilustrações de experiências anteriores, além de questões gerais relacionadas aos objetivos desta pesquisa, dá uma ideia de como se deu o trabalho com os projetos em relação à agência do professor e dos alunos no contexto investigado. A seguir passo a relatos de projetos mais específicos que serão seguidos novamente por análises da agência dos participantes dos projetos.

3.2 O “melhor” projeto

Era começo do novo ano letivo, em 2016, os alunos voltavam das férias e nesta época geralmente estavam cheios de energia e disposição para estudar. Isto, ao menos se compararmos com o restante dos períodos do ano. No ano anterior eu havia trabalhado com os projetos com a turma e havia ficado contente com a recepção e os resultados alcançados com a abordagem, especialmente depois de fazermos, eu e os alunos, uma avaliação geral ao final do ano no grupo focal de minha pesquisa, no qual o *feedback* dos estudantes havia sido positivo. Eles sinalizaram sentimentos positivos em relação aos projetos e a vontade de continuar a realizá-los. Alguns alunos não voltaram para aquele ano, desistiram do curso ou se transferiram para outras

instituições. Contudo, todos aqueles que haviam participado do grupo focal estavam de volta, além da entrada de duas novas alunas na classe.

Na primeira parte da aula trabalhamos com o livro didático, conforme já estávamos acostumados, e na segunda metade partimos, sem demora, para o trabalho com os projetos, já escolhendo os grupos e os temas com os quais gostariam de trabalhar.

Os integrantes de um grupo – Alice, Leia, Volmariel, Leandro e Angélica –, depois de se juntarem e discutirem por algum tempo, me chamaram:

- Professor, chega aí.

- Digam.

- Tivemos uma ideia, que acho que vai ficar bem legal. A gente pensou em fazer um documentário sobre um café que tem aqui na cidade. O Volmariel conhece os donos, então vai ficar mais fácil o contato.

- É, eles são bem legais. Eles falam inglês e a temática do café é toda relacionada a uma cidade dos Estados Unidos.

- Hmm! Comida é sempre bacana, especialmente se a gente puder comê-la!, Encorajei-os.

Os integrantes do grupo se entreolharam e bateram o martelo:

- Então é isso que vamos fazer.

- Vai ser tipo um vídeo promocional do lugar? Indaguei.

- Isso. Vamos falar do lugar, das comidas, da história, essas coisas.

- A gente pode entrevistar o dono do lugar em inglês também.

- É verdade. Legal.

- OK, parece bom. Como vocês vão fazer um documentário de um estabelecimento culinário, sugiro que vocês primeiro pesquisem documentários semelhantes em inglês e vejam como é e tirem algumas ideias pro trabalho de vocês.

- Beleza, profe.

- Então, vocês podem fazer o planejamento, coloquem as datas aí e o que precisa ser feito em cada semana pra vocês darem conta de entregar o documentário pronto no final do bimestre. Coloquei um modelo de planejamento já com as datas deste bimestre lá no Moodle. É só preencher e me enviar.

Antes da aula seguinte, me enviaram o planejamento que elaboraram durante aquela primeira aula do ano:

Plano do Bimestre		
Nomes dos integrantes: Alice, Leia, Volmariel, Leandro, Angélica		
Tema: Documentário sobre o [REDACTED] Café		
O que vamos/queremos aprender: Curiosidades de [REDACTED], pratos típicos.		
Onde pretendemos pesquisar: Blog's, Documentários, Entrevistas no próprio [REDACTED] Café.		
Cronograma:		
Data	Em sala	Em casa (para trazer na próxima aula)
18/02	- Escolha dos grupos - Escolha do tema - Planejamento	Ver vídeos de documentários
25/02	Experiência com os documentários e direcionamento de funções.	Trazer as pesquisas propostas que foi dividida para cada aluno.
03/03	Elaborar perguntas	Transcrever as perguntas e pesquisas em inglês.
10/03	Corrigir as perguntas e iniciar a pronúncia inglês.	Treinar a pronúncia.
17/03	Treinar a pronúncia e fazer a simulação da gravação.	
31/03	Gravação	
07/04	- Apresentação do projeto	- Autoavaliação

Figura 3.2 Planejamento do grupo do “melhor” projeto.

Parece que este projeto vai ficar bom, pensei comigo.

Na próxima aula, passei para ver se estava tudo indo bem como projeto:

- Tudo nos conformes aí, pessoal?

- Sim, professor. A gente viu uns vídeos no Youtube sobre alguns cafés e restaurantes e deu pra ter uma ideia de como vamos fazer o nosso documentário.

- Que bom.

- Sim. Aí, a gente está dividindo quem vai ficar com qual parte: o Leandro vai fazer uma introdução do vídeo, convidando para conhecer o lugar, eu vou falar da arquitetura, a Leia vai falar do histórico do café, a Angélica de alguns pratos do cardápio e o Volmariel vai entrevistar o dono.

- Parece bem organizado. Muito bem, continuem assim.

- Obrigado, profe!

- Mas, a gente precisa de uma coisa do senhor, professor.

- O que seria?

- O Volmariel falou com o dono e ele disse que precisava de uma carta de apresentação dos alunos dizendo que estamos fazendo um trabalho da faculdade e tal, assinada pelo senhor.

- Tudo bem. Vocês já tem um modelo de carta?

- Não...

- Então pesquisem, escrevam conforme a necessidade de vocês e me enviem para eu dar uma olhada e editar se for preciso, daí eu assino.

- Tá bom, professor.

E assim a fizeram, para levarem no dia da gravação do documentário:



Faculdade [REDACTED]
Faculdade de Letras
Disciplina: Língua Inglesa III

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE ALUNOS PARA VISITA EDUCACIONAL

Curitiba, 25 de Março de 2016.

Prezado [REDACTED] Café,

Eu, **Rodrigo Calatrone Paiva**, professor da disciplina Língua Inglesa III, da Faculdade [REDACTED], apresentamos os alunos abaixo para realizar uma VISITA EDUCACIONAL em seu estabelecimento comercial.

- 1- [REDACTED]
- 2- [REDACTED]
- 3- [REDACTED]
- 4- [REDACTED]
- 5- [REDACTED]

Nesta oportunidade, informamos que a visita objetiva o maior contato dos nossos alunos, que estão desenvolvendo um projeto da língua inglesa, que estima a realizar o contato mais próximo com locais que possuem a tradição e o contato com ambiente à referida língua. Também esclarecemos que todos os dados levantados, tais como a filmagem, depoimentos e fotografias, serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Cordialmente,

Rodrigo Calatrone Paiva

Figura 3.3 Carta adaptada de apresentação dos alunos para visita educacional.

Na semana seguinte, os integrantes do grupo me interpelaram entre risos e sorrisos:

- *Professor, semana que vem não vamos vir pra aula. Nós vamos lá no café pra darmos uma olhada como é.*

Pelas risadas, me pareceu que falavam em tom de brincadeira. Escutei, sorri e respondi:

- *Se for necessário, se ajudar no projeto de vocês, podem ir.* Isso foi respondido com feições de surpresa.

Os alunos se voltaram em círculo e discutiram por algum tempo, até que Leandro decretou, enfático:

- *Dia 17 não viremos para a faculdade porque estaremos no café. E você não pode dar falta pra gente.*

Ele estava me testando?

- OK, respondi. Mas, o ar ainda era de incredulidade.

Naquela terceira semana do ano letivo, eu estava satisfeito com a dedicação daquele grupo, pareciam bastante interessados e focados, conversando ativamente em grupo e planejando, até em certo momento disseram que este semestre “seria diferente”. Não que eu tivesse achado os projetos anteriores deles algo de má qualidade, pelo contrário. Aquele novo ânimo de certa forma me surpreendeu e me deixou curioso:

- *Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: o que fez vocês mudarem este bimestre a ponto de me dizerem que vai “ser diferente” ? Vocês realmente parecem mais focados.*

- *A gente tomou vergonha na cara, professor.* Angélica respondeu rindo, ao que os outros acompanharam.

- *É, professor, a gente já tá no terceiro período, ano que vem a gente se forma.* Acrescentou Alice.

- *Não estamos mais no Ensino Médio, somos adultos.* Completou Leia.

- *Então, ano passado vocês não eram adultos?* Perguntei sorrindo.

- *Ah, professor! É claro que a gente era adulto! Acho que agora caiu a ficha.*

- *Então tá bom, estou contente com a disposição de vocês. Continuem assim.*

Quero saber mais uma coisa: quando eu disse que vocês poderiam ir ao café no horário da aula, vocês acreditaram?

- *Não sei...* a Angélica foi a única que externou sua opinião hesitante.

- *Então, vocês não acreditam no que eu falo?* Me sorriram. *Vocês podem ir sim, estarão fazendo o projeto, não tem problema.* No fim das contas, eles só conseguiram marcar em outro dia da semana, então não tiveram que faltar à minha aula.

Uma semana depois, Alice e Leia não vieram para a aula e somente mais tarde vim a saber que este teria sido um motivo de desentendimento no grupo. Leandro me enviou uma mensagem informando que sairia do grupo e realizaria seu

projeto sozinho. Em sala, me sentei ao lado dele e procurei saber o que estava acontecendo:

- *Quer me dizer alguma coisa sobre sua saída do projeto?*

- *Não, professor, está tudo certo, já tomei minha decisão, vou fazer o projeto sozinho.* Não insisti.

Leia até tentou argumentar com Leandro, mas sem resultado para sua volta. Acredito que não seria produtivo prolongar aquela questão. Leandro fez seu projeto solo sobre outro assunto e o grupo seguiu o que havia planejado.

Nesta mesma aula, Volmariel já tinha redigido as perguntas para a entrevista e eu corrigido, então Angélica “passou” o texto com ele, isto é, ela lia as perguntas e o Volmariel as repetia. Lembro que o Volmariel é cego. Eu os ouvia de longe e percebi que o texto não era aquele que eu havia corrigido e enviado por email, então cheguei mais perto para observar. Angélica já tinha percebido que algo estava errado e me perguntou, assim abrimos depois o arquivo correto, aquele que eu havia corrigido. Eles continuaram passando as perguntas e no que surgia dúvidas, eu ajudava. Depois de repetirem as perguntas várias vezes, Angélica perguntou se Volmariel queria ainda repetir, e então perguntou quais perguntas ele tinha mais dificuldade e “passou” com ele novamente tais perguntas e depois mais uma vez somente algumas palavras específicas. Ficaram até às 22h21, muito tarde para o padrão das turmas da faculdade, que costumavam encerrar suas atividades por volta das 22h. A Angélica falou então para o Volmariel: “aí você vai treinando” e eles foram embora (NC170316).

Antes da aula seguinte, eles fizeram a gravação no café. Em sala de aula, então, deram os toques finais, em especial a Angélica, que ficou responsável por legendar o vídeo em português. Não me lembro de ter visto em aula alguém tão concentrado no que estava fazendo. Sem a intenção de atrapalhar seu trabalho, comentei com as colegas Leia e Alice:

- *Nossa, como a Angélica está concentrada.*

- *É professor, ela quer trabalhar com legendagem, é uma das razões que ela está fazendo o curso de Letras.*

- *Então, esta parte do projeto tinha que ficar com ela, né? Bom pra ela e pra vocês.*

- *Ótimo!*

Na semana seguinte ocorreram as apresentações dos projetos. Duas questões que o grupo trouxe a respeito da execução do seu trabalho me chamaram a atenção, questões que dizem respeito a intervenções que o dono do café fez no projeto, segundo me contaram. Primeiro, ele verificou todo o *script* que meus alunos haviam escrito e solicitou que suprimissem uma parte em que tratavam de uma marca

de café parceira que o estabelecimento utilizava. Ao que parece, esta informação estava no *site* do estabelecimento, mas já não havia mais tal parceria, tendo o fornecedor sido substituído. Outra intervenção foi a ajuda dele com a prática das falas gravadas no documentário. De acordo com os alunos, ele deu dicas de pronúncia e os fez repetir diversas vezes as falas, antes de gravarem.

Para mim, o resultado do projeto deste grupo ficou muito bom, além de os alunos aparentarem estar bastante contentes e orgulhosos de seu trabalho, o que foi atestado por eles em seus relatórios. Vejamos alguns pormenores.

Relatando a respeito do quesito “esforço” em sua parte do projeto, Volmariel considerou ter evoluído em razão do auxílio externo recebido e engajamento contínuo do grupo: “Dessa vez fui bem melhor, já que tive ajuda de meus colegas e do dono do lugar. Além disso, toda semana estávamos envolvidos com o prosseguimento do projeto. [...] Além dos colegas e do professor, o dono do local foi bem atencioso ao nos receber” (Volmariel R1116).

Tal engajamento do grupo resultou, segundo Volmariel, na concretização de suas expectativas: “Tudo o que fizemos foi coordenadamente. Todas as tarefas e planejamentos deram certo. Poucas foram as dores de cabeça” (Volmariel R1116).

Para tal concretização de suas expectativas e consequente aprendizado, Volmariel apontou o desejo de se chegar ao resultado final esperado e a colaboração compreensiva entre os pares como preponderantes: “Aprendi que a melhor coisa é fazer algo quando se tem vontade de ver a conclusão e que é bom quando a tarefa é feita em conjunto, sempre respeitando os limites uns dos outros. [...] Todos nós conseguimos contribuir uns com os outros. Todas nossas ideias foram respeitadas” (Volmariel R1116).

Quanto à prática e ao aprendizado, o projeto deu a eles também uma oportunidade de atuarem fora do *script*: “Improvizamos a despedida na hora, o que ficou bem legal” (Volmariel R1116).

Ainda quanto ao aprendizado, Volmariel considerou como positivo: “O aprendizado foi muito proveitoso, pois conseguimos absorver muita coisa” (Volmariel R1116).

No que diz respeito ao meu papel como professor neste processo, este foi apontado como principalmente de conselheiro: “Quanto ao professor, sempre estive disposto a nos oferecer conselhos relacionados ao documentário e à língua em si (Volmariel R1116)”. Contudo, mais uma vez o envio de material de áudio não ocorreu: “Mas não exploramos todas as oportunidades dadas, quando não enviamos o áudio para ser corrigido, por exemplo” (Volmariel R1116). Isto ocorreu, segundo me contaram, por falta de tempo, pois a produção de áudio geralmente é a última etapa do

projeto. Ainda assim, no que diz respeito à produção de textos orais, eu auxiliei Volmariel e Angélica em sala de aula, conforme narrei anteriormente.

Quanto à Alice, como de costume, ela se colocou como a líder do grupo: “Colaborei até mais que o necessário, fui a líder do grupo, organizei e cobrei o material dos meus colegas” (Alice R1116). Além disso, seu desejo de “fazer as coisas bem feitas” também apareceu em seu relato: “Gosto de fazer as coisas bem feitas inclusive a edição do vídeo por isso sempre peço ajuda para meu irmão ele tem os equipamentos de qualidade” (Alice R1116).

No que se refere à abordagem baseada em projetos em geral, Alice relatou apreciá-la e considerá-la proveitosa para o seu aprendizado: “Gosto do desafio que o professor nos passa, fazer um trabalho baseado 100% na língua inglesa nos faz aprender além das expectativas” (Alice R1116). Acredito que ela falava do produto final, o documentário, com suas falas em inglês, pois, a maior parte das interações durante o processo de elaboração do projeto do grupo foi feita em português.

Quanto a mim, Alice enfatizou minha função de sanar dúvidas: “O Professor nos ajudou bastante e sempre esteve disposto a sanar nossas dúvidas. Thank you teacher” (Alice R1116).

Sua avaliação do projeto foi positiva: “Fiquei satisfeita com o trabalho” (Alice R1116).

Quanto a Leia, ela viu este projeto em particular como especial, o que parece tê-la feito se empenhar mais: “[...] tudo que foi planejado foi concluído no tempo certo, procurei me dedicar mais do que nos outros projetos, até porque ele era um pouco mais especial, pois iríamos falar um pouco de um Café conhecido de Curitiba. Fiz a leitura do texto em inglês várias vezes para tentar decorar para a hora da gravação do vídeo no local.” [...] “tudo aquilo que me propus a fazer, eu realizei, busquei ajudar meus colegas do grupo, até algumas pesquisas sobre o café que fiz, acabei passando para o grupo, podendo eles utilizar na criação dos seus textos também. [...] Nesse projeto, talvez pelo fato de ser direto em um local onde teria pessoas desconhecidas para mim e que lá estaria um entendedor de língua inglesa, eu tentei me esforçar o máximo para aprender a pronunciar bem o inglês, até porque nós estávamos divulgando o nome do estabelecimento e não poderíamos fazer relaxadamente” (Leia R1116).

Quanto à minha atuação, Leia relatou: “O professor ajudou na correção do texto que foi passado em inglês pra ele, foi bem rápido a sua resposta, deu algumas opiniões e até mandou uns links para fazermos o projeto”. Por outro lado, Leia comentou ter deixado de me enviar algum material devido à falta de tempo: “Para os colegas da sala eu apresentei todos os arquivos propostos para minha parte, somente

não enviei para o professor pelo AVA, um pouco pela correria que estava minha vida nas semanas próximas da apresentação do projeto.” [...] E depois por falta de tempo também, não consegui mandar na noite anterior da apresentação, só consegui mandar para ser colocado no vídeo no dia da apresentação perto das 13:00 hrs, onde o irmão da Alice estava dando os últimos reparos no vídeo” (Leia R1116). Vim a saber posteriormente que neste final de percurso do projeto, ela estava trabalhando em três locais diferentes.

Quanto à comunicação no grupo, Leia expôs que eles criaram um grupo de mensagens: “Foi criado um grupo no *Whatsapp* para nos comunicarmos durante o dia a dia sobre o projeto” [...] (Leia R1116).

E no que se refere à colaboração e auxílio de uns para com os outros, Leia citou todos os membros, mas realçou o cuidado em relação ao Volmariel, acredito que devido à sua deficiência visual: “o grupo sempre estava perguntando se o outro precisava de ajuda, até mesmo antes do Leandro sair do grupo, ele perguntava para o Volmariel se ele precisava de alguma ajuda, depois da saída dele, continuamos com o processo para ajudar o Volmariel e qualquer coisa iríamos dar algumas opiniões para a criação das perguntas dele para a entrevista” (Leia R1116). Por outro lado, Leia parece ter percebido que, independente de sua deficiência, Volmariel tinha condições de agir para contribuir para o projeto e seu aprendizado, sem muito auxílio direto dos pares na criação das perguntas: “mas o Volmariel soube criar perguntas que até o Chefe e proprietário do café disse que estava surpreendido com as perguntas, pois ninguém tinha feito algumas perguntas que ele produziu” (Leia R1116).

Assim como seus colegas, Leia apreciou a realização do projeto e o viu como benéfico para seu aprendizado, devido ao fato de ter contato com uma pessoa desconhecida, “entendedora da língua inglesa”: “[gostei de] [t]er contato com uma pessoa que sabe falar a língua inglesa, conhecer pessoas e os lugares diferentes. Foi muito bom esse projeto, estou até agora com aquela adrenalina que foi no dia de gravar o vídeo, mesmo os donos sendo muito simpáticos, sempre fica aquele nervosismo [...] fiquei muito contente no final, ao ver todo o trabalho realizado em uma maneira positiva” (Leia R1116). Ela também comentou sobre o empenho dos colegas no sucesso do projeto: “eu gostei muito desse projeto, depois de ver o resultado, fiquei muito orgulhosa de mim e dos meus colegas que também trabalharam e se esforçaram para isso” [...] (Leia R1116).

Quanto à outra integrante do grupo, Angélica, ela disse ter aprendido com o projeto coisas não somente relacionadas à “língua” propriamente dita, mas também outros aspectos: “Aprendi um pouco mais da cultura [...], conheci um lugar bem bacana, conheci comidas diferentes, jeito diferente de falar em inglês, etc” (Angélica

R1116). Este “jeito diferente de falar inglês”, imagino que seja a maneira que o dono do estabelecimento falava. Conversando sobre esta questão com o grupo após a apresentação do projeto, me disseram que era fácil de entendê-lo falando inglês. Especulei com eles sobre a razão disto e, em primeiro lugar, descartamos a velocidade de sua fala, pois assistindo ao vídeo pude constatar que ele não falava lentamente ou de maneira pausada, como se estivesse adaptando a velocidade para que eles o entendessem, pelo contrário. A segunda hipótese levantada pelos alunos foi o fato de o dono do café ser um brasileiro falando inglês, o que talvez facilitasse a compreensão. Este talvez fosse o caso, mas também, eu acredito, poderia ser que os alunos haviam tido uma interação em tempo real com o interlocutor ou mesmo que àquela época, depois de um ano de curso, os estudantes já tivessem desenvolvido suficientemente sua capacidade de compreensão auditiva para dar conta daquela situação específica, ou ainda uma combinação de todos estes fatores. Seja como for, o que para mim é importante nesta oportunidade apontada por Angélica é o fato de o projeto ter aberto possibilidades para o contato com outras formas de se interagir em inglês diferentes daquelas encontradas no livro didático adotado na disciplina.

Por fim, Angélica demonstrou que considera importante o planejamento e sua execução, o que do seu ponto de vista aconteceu neste projeto, mas que ainda assim a deixou surpresa com os resultados obtidos: “Fiquei impressionada com o resultado do nosso projeto, por mais que tenhamos seguido o cronograma certinho e que tenhamos dado o melhor de nós, não achei que fosse ter um resultado tão bom, estou orgulhosa do resultado que tivemos” (Angélica R1116). E destacou também sua satisfação com o desempenho dos colegas: “E orgulhosa de todos no grupo por seu esforço e dedicação” (Angélica R1116).

Enfim, considero este projeto o meu projeto dos “meninos da Febem da Escola da Ponte” (guardadas as suas devidas [imensas] proporções) (cf. capítulo 2), aquele cuja história contarei como um bom exemplo de minha experiência com esta abordagem nos anos que estão por vir.

3.2.1 SEÇÃO À GUIA DE EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DO MELHOR PROJETO

Como você deve ter refletido durante a leitura das páginas anteriores, a agência dos estudantes e a minha no processo de realização do projeto narrado foi influenciada por questões como identidade, investimento e propiciamento e relações de poder, conforme discutido na última seção explicativa.

A respeito de minha identidade de professor, no contexto narrado percebo que ela permaneceu de maneira geral como aquela de mediador e conselheiro, conforme também apontaram os relatórios dos estudantes, sugerindo pesquisa de

materiais e onde encontrá-los, dando conselhos e opiniões, sanando dúvidas e corrigindo textos.

Quanto aos alunos, algumas identidades permaneceram em relação ao que observei no primeiro projeto, como é o caso das identidades de líder e “perfeccionista” de Alice, que se posicionou em seu relatório como aquela responsável por organizar as tarefas e cobrar sua execução pelos colegas, além de expressar novamente seu desejo de fazer um trabalho “bem feito”, algo que certamente influenciou seu comportamento agêntico (cf. MERCER, 2012).

Por outro lado, houve uma mudança grande no posicionamento quanto à identidade dos alunos, quando eles colocaram que haviam “tomado vergonha na cara”, passando de uma identidade de alunos não adultos para adultos, de estudantes de Ensino Médio, para estudantes de Ensino Superior, o que provavelmente também influenciou seu comportamento agêntico devido à disposição apresentada pelo grupo.

Mais uma mudança na identidade de aluno que pude observar durante a realização deste projeto foi a transformação de um aprendiz que deve ficar retido dentro de um espaço físico durante o horário da aula para outro que pode estar em outro local neste horário. Tais posicionamentos foram negociados interativamente entre mim e meus alunos, que a princípio observaram tal possibilidade de novo sentido, mas a trataram como brincadeira, para, depois de minha insistência, se des-identificarem daquela representação de aluno para se identificarem com uma nova, em que o aluno pode estar em outro local durante o horário reservado para a aula, e mesmo assim estar aprendendo. Tal reposicionamento parece ter influenciado o senso de agência (cf. MERCER, 2012) dos estudantes.

Agora, uma identidade difícil de desvincular de Volmariel é aquela de cego. Por um lado, tal identidade influenciou o comportamento agêntico daqueles que interagiram com ele de maneira a levá-los a buscarem auxiliá-lo nas tarefas do projeto, como na “passagem” do texto com a Angélica e no cuidado de Leia e Leandro em perguntar frequentemente se ele precisava de alguma ajuda. Por outro lado, esta identidade parece ter causado surpresa nos colegas e dono do café no que se refere à sua capacidade em elaborar perguntas para a entrevista, conforme Leia indicou em seu relatório quando disse que “o Volmariel soube criar perguntas que até o Chefe e proprietário do café disse que estava surpreendido com as perguntas” (Leia R116).

Outra aluna que parece ter tido seu comportamento agêntico influenciado neste projeto por uma identidade adotada foi a Angélica. No caso dela, tal identidade está mais ligada à parte da definição de identidade trazida por Norton (2013), que diz respeito a “como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro” (p. 4) e às noções de identidades e comunidades imaginadas. “Comunidades imaginadas se

referem a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação⁶⁴” (Id.: 8) e os aprendizes de língua frequentemente aspiram fazer parte de alguma destas comunidades imaginadas quando se envolvem em seu aprendizado (Id.). Este parece ter sido o caso da Angélica que tinha planos de trabalhar com legendagem, fato que afetou suas ações em dado momento da realização do projeto. Tal identidade imaginada de Angélica, aquela de profissional de legendagem, está diretamente ligada ao seu investimento (cf. NORTON, 2013) em sua prática em sala de aula e fora dela, pois ao fazê-lo ela buscava treinar para ter um retorno de recursos simbólicos relacionados à língua para o futuro trabalho desejado e também de recursos materiais relacionados a um eventual emprego na área desejada.

A respeito do interesse do professor ou pesquisador sobre as comunidades imaginadas no aprendizado de línguas, este pode nos dar uma ideia de como a afiliação dos estudantes com tais comunidades pode influenciar seus investimentos no aprendizado (NORTON, 2013), mostrando os interesses dos alunos, algo que possibilita ao professor agir de forma a escolher práticas que contribuiriam para o envolvimento dos estudantes em sala de aula e fora dela (FORTES, 2017). Acredito que a abordagem baseada em projetos propicia uma variedade de práticas ligadas aos mais diversos interesses dos estudantes e suas comunidades e identidades imaginadas devido à maior liberdade que existe nesta abordagem para a escolha de temas e percursos de aprendizagem por parte dos próprios alunos, conforme pude observar no caso da Angélica e seu interesse em produzir legendas para vídeos.

Ainda a respeito do investimento dos alunos na realização do projeto, Leia relatou ter se empenhado pela razão de considerar este projeto como mais especial do que os outros devido ao reconhecimento do café na cidade e, como iriam divulgá-lo, considerou que não o poderiam fazê-lo “relaxadamente”. Além disso, ela disse ter se esforçado por ter que interagir com um “entendedor” da língua inglesa, o dono do estabelecimento. Isto mostra que este projeto não foi do tipo “simulado”, mas “do mundo real”, conforme classifica Henry (1994). Este tipo de projeto parece ter aumentado o nível de investimento dos alunos, deixando Leia com a sensação de “adrenalina” mesmo tempos depois de sua realização, considerando isto como positivo, conforme contou em seu relatório.

O dono do café exerceu seu poder advindo de sua posição de proprietário do estabelecimento em relação a de alunos/divulgadores para agir sobre as ações dos estudantes, intervindo no *script* que eles haviam preparado com a intenção de não

⁶⁴ Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination.

mais apresentar a relação do estabelecimento com a marca de café encontrada no site, ação esta que não encontrou resistência por parte dos alunos, que não tinham interesse em se desgastar com o proprietário ou divulgar a marca de café.

No que diz respeito ao propiciamento físico (cf. VAN LIER, 2004) que possivelmente afetou a agência dos estudantes, o início do ano letivo, com os estudantes descansados das férias, pode ter influenciado em seu desempenho na elaboração e execução do projeto. Além disso, o acesso a recursos tecnológicos como computadores, celulares e internet também os auxiliou em suas ações no decorrer do projeto, como para se comunicarem por um grupo de *Whatsapp* e pesquisarem e assistirem no *Youtube* a vídeos similares ao que pretendiam fazer.

Socialmente, o conhecimento prévio do dono do restaurante por parte de Volmariel propiciou a realização do projeto e o irmão da Alice auxiliou na gravação e edição do vídeo.

Simbolicamente, o fato de o dono do café falar inglês propiciou a entrevista com ele na referida língua. Além disso, a própria abordagem baseada em projetos, da qual os estudantes já estavam acostumados, tendo trabalhado com ela por um ano e realizado quatro outros projetos, propiciou-lhes um trabalho mais ágil, sem a necessidade de novas explicações a respeito de seu funcionamento.

Essas foram algumas dimensões de como se deu o processo de ensino-aprendizagem neste projeto no que diz respeito à agência dos envolvidos, projeto este que considerei como exemplar na minha trajetória devido ao empenho demonstrado pelos alunos em planejá-lo e executá-lo, além do produto final apresentado em forma de vídeo. É possível que se espere um desempenho similar a este por parte dos alunos em projetos posteriores, depois de eles parecerem ter aceitado e valorizado as práticas e compreendido como agir nesta abordagem. Entretanto, conforme já disse, a agência é um fenômeno complexo (cf. capítulo 3), algo que você poderá comprovar no último relato.

3.3 Ladeira abaixo

O projeto que meus alunos realizaram sobre o café me deixou a sensação de que finalmente as minhas aulas estavam (ou poderiam estar) “dando certo”, resolvendo assim na minha prática de professor as queixas dos estudantes que anos antes haviam originado em mim a busca por tal tipo de resultado positivo. Eles haviam agora aprendido direitinho como realizar um projeto, entre planejamento e execução, com empenho e colaboração. Os colegas também haviam tido uma ideia de como era possível atingir aquele nível de excelência, quando assistiram à apresentação entusiasmada do grupo. Daqui para frente os projetos seriam cada vez melhores em

relação ao empenho em sua execução, especialmente por parte do grupo que havia aprendido na prática as qualidades necessárias para tanto.

Então, partimos para o próximo projeto.

Os grupos permaneceram os mesmos. Abordei aquele que havia me deixado orgulhoso no bimestre anterior:

- *E aí, o que vocês estão pensando em fazer?* Eles aparentavam estar bem alegres, rindo das ideias uns dos outros.

- *Professor, a gente pensou em fazer umas paródias de cenas engraçadas de filmes, aí a gente vai se caracterizar. A gente pode se vestir com roupas do Star Wars, por exemplo, e refazer umas cenas com diálogos engraçados.* Todos sorriam enquanto Leia contava sobre a ideia. Não era um projeto muito “social”, vamos dizer assim, eles provavelmente não entrariam em contato direto, ao vivo, com pessoas de fora da sala de aula como havia acontecido no projeto anterior do café, mas isto não é um pré-requisito para a realização deste tipo de trabalho. Além disso, eles pareciam bastante contentes, característica que com certeza daria a eles mais disposição para o trabalho e, afinal de contas, eles, melhor do que qualquer outro grupo da sala, sabiam como planejar e executar um projeto. Não me opus ou dei mais opiniões.

- *Parece divertido. Planejem aí e me enviem antes da próxima aula.*

Não enviaram.

Na aula seguinte expressei o óbvio:

- *Vocês não me enviaram o planejamento. O que aconteceu?* Busquei saber a razão.

- *Professor, vai ficar muito complicado, ter que arranjar figurinos, filmar...*

- *Entendi... e vocês não tiveram outra ideia para o projeto? O tempo está correndo, já se passou uma semana.*

- *Não, professor.* A alegria da semana anterior deu lugar a alunos cabisbaixos. Algo não ia bem. Procurei levantar o ânimo, buscando saídas e aproveitando a graça da ideia inicial deles:

- *Talvez vocês não precisem se caracterizar. Uma maneira de fazer esta parte mais fácil para vocês é dublar em cima de uma cena do próprio filme. Vocês já viram no Facebook alguns vídeos assim? Geralmente pegam uma cena séria e dublam por cima com falas engraçadas.*

- *Eu já vi, professor. É engraçado.* Pareceu que só a Leia conhecia este tipo de vídeo humorístico. Vi alguns meio sorrisos. Concordaram, a princípio.

- *Então, ao trabalho! Quero ver o planejamento.*

Nada.

Na aula seguinte:

- Pessoal, o que está acontecendo? Não recebi nada de vocês.
- Professor, a gente não gostou daquela ideia, tivemos outra.
- OK, mas a esta altura do campeonato vocês vão ter que fazer tudo bem rápido. Já, já o semestre termina. Me contem a nova ideia.

- Nós vamos fazer o projeto sobre uma igreja que tem aqui em Curitiba onde eles têm culto uma vez por semana todo em inglês. Esta era uma ideia mais “social” para um projeto.

- Alguém de vocês frequenta esta igreja?

- Eu, professor. Respondeu Alice.

- Vocês vão fazer um documentário, parecido com o projeto anterior?

- Essa é mais ou menos a ideia, professor.

- Tudo bem. Mas não temos muito tempo. Vamos já pesquisar aqui sobre a igreja. Eles têm um site? Acessei um dos computadores, pesquisei e encontrei. Não queria que eles desperdiçassem mais tempo. Vocês sabem o horário do culto? Olhe, tem uma seção em inglês aqui no site. Cadê? Não consigo encontrar... Depois de algum tempo aprendi alguma coisa. Olhem o que eu aprendi, a palavra “service” é culto neste contexto. Acontece aos domingos às 10h. Tem o contato deles aqui. Planejem aí o que cada um tem que fazer.

- Tá bom, professor. Vamos entrar em contato com eles.

Na próxima aula, mais uma vez sem ter recebido material algum durante a semana, cobrei-os:

- Já está quase pronto o projeto, né?

- A gente tentou entrar em contato com a igreja e até hoje eles não responderam.

- Então, como vocês vão fazer?

- A Alice teve outra ideia...

- Outra?

- É, professor. Eu tenho uns alunos que aprenderam inglês sozinhos, são autodidatas. Um fala até turco! A gente vai entrevistar eles pra ver como que eles aprendem.

- Vão fazer um vídeo?

- É, tipo educacional.

- Bom, a ideia é bastante interessante. Mas tenho que ser sincero com vocês, é muito pouco tempo para fazer, a apresentação dos projetos é semana que vem. Façam o máximo que vocês puderem e apresentem.

- Tudo bem, professor.

Alguns dias depois recebi um email de Alice dizendo que havia falado com a direção da escola em que ela trabalhava e os alunos que seriam entrevistados estudavam e que avisaram a ela que, como os eventuais entrevistados eram menores de idade, era preciso que ela conseguisse uma autorização assinada de seus pais para a utilização das imagens, além de uma carta assinada por mim a respeito do projeto, semelhante àquela que eles haviam redigido para o projeto anterior do café. Respondi que ela redigisse e me enviasse a carta que eu a assinaria e entregaria a ela para levar para a escola. Isto não aconteceu. Alice até chegou a me enviar as perguntas que ela faria aos estudantes para que eu corrigisse, o que fiz, mas foi somente o que recebi.

No dia da apresentação dos projetos, Alice falou sobre seus alunos e leu as perguntas e respostas a respeito de como eles faziam para aprender inglês. Enquanto isso, os colegas do grupo – que não haviam participado da elaboração das perguntas ou das entrevistas – a acompanhavam ficando de pé ao seu lado. E foi isso.

Por que aquele grupo, que havia realizado um projeto exemplar no bimestre anterior, havia chegado àquele ponto de apresentarem tão pouco, se distanciando daquele projeto sobre o qual eu contaria a todos como exemplo a ser seguido? Eles sabiam como fazer. Era minha culpa? Eu tinha feito algo errado? Não intervim da maneira e no momento certos? Havia algo mais que eu não sabia? Eles não estavam interessados? Estavam cansados? Atarefados? Cansados dos projetos em si? Do curso? De mim? Eu queria algumas respostas, então comecei meu interrogatório:

- Me contem como foi o percurso do projeto até aqui, por favor.

- Primeiro ficamos sem saber o que fazer. Depois pensamos em fazer um vídeo de comédia. Contou Angélica.

- É. Primeiro pensamos em fazer um vídeo de comédia, cada um seria um personagem de um filme que acha legal, por exemplo, alguém seria um personagem de Star Wars, a ideia era se caracterizar e fazer um vídeo de paródia. Acrescentou Leia.

- Então, vocês me falaram que não queriam mais. Foi porque vocês acharam que a caracterização não daria certo? Tentei recapitular a trajetória percorrida até ali.

- E a gente só tem final de semana pra gravar, todo mundo trabalha. Alice deu uma luz sobre uma razão que teria afetado o resultado final do projeto. Mas Leia mudou o rumo da conversa:

- Aí o professor deu a ideia de usarmos só a imagem e dublarmos por cima. Mas isto também não deu certo. Então, mudamos para fazer um projeto em uma igreja aqui de Curitiba que tem um culto todo em inglês. Entramos em contato com eles, mas até hoje eles não responderam.

- *E quando a gente achou uma coisa legal, que era a entrevista com meus alunos, não deu certo. Ainda bem que eu resolvi falar com a direção da escola. Falou Alice, demonstrando um pouco de exaltação. Porque se eu não falasse ia dar B.O. pra minha cabeça e eu ia tomar no nariz.*

- *Realmente, é uma situação delicada. Mas, neste percurso todo que me contaram, vocês aprenderam alguma coisa?*

- *Não deixar as coisas pra última hora.* Respondeu Leia.

- *Todo projeto eu falo isso.* Comentou rindo, Fernanda, integrante de outro grupo que assistia à apresentação.

- *Mas nesses vocês se superaram, né?* Eu disse, já me arrependendo de ter dito.

- *Toda semana mudávamos de ideia, a gente mostrava para o professor...* Relembrou de maneira séria Leia como que tentando fazer sentido do que havia ocorrido naquele projeto.

- *Porque vocês acham que ficaram mudando tanto de ideia?* Eu quis entender.

- *Para falar bem a verdade verdadeira, mesmo?* Perguntou Angélica, parecendo ter escondido o ouro até ali.

- *Mas é isso que eu quero.*

- *A gente não estava a fim de fazer esse projeto. Quero dizer, a gente não estava empolgado. Ai... é porque a gente se empenhou muito para fazer o outro, né?* Olhou para os colegas buscando concordância. Mas a Alice voltou ao assunto que ela havia começado lá atrás, desenvolvendo-o:

- *Olha, eu ainda não era professora. Agora, eu só me dedico para aquele colégio! Eu tenho nove turmas! Cada turma tem 38 alunos! Eu tenho 300 alunos.*

- *É a isso que você atribui a mudança de desempenho?*

- *É a isso que atribuo. Olha professor, no primeiro ano de faculdade, eu só estudei. Agora eu resolvi dar aula. Eu não estava acostumada com esse ritmo. Agora é que eu estou me acostumando a esse ritmo de trabalho e estudo. Eu saio às sete e chego às onze. Eu não vou estudar onze horas da noite!*

Leia relatou uma situação semelhante em sua vida naquela época:

- *Eu sempre trabalhei desde o começo da faculdade, no mesmo lugar. Só que neste ano, eu comecei a trabalhar em três lugares diferentes. Isto aconteceu porque eu iria sair do meu serviço e pegar aulas no Estado, enquanto isso meu patrão me pediu para eu continuar a ir lá pra ajudar o menino novo. Então eu saía de lá e ia para a minha aula em um colégio e depois, de tardezinha, ia para outro colégio e eu fiquei, assim, em três lugares diferentes.*

- Mas agora acabou isso, né? Isso tudo aconteceu neste bimestre?

- Tudo nesse bimestre, confirmou Alice.

Leia trouxe outro argumento:

- Mas um pouco foi por mim também, eu relaxei. Eu poderia ter feito mais. Às vezes eu faço trabalho de madrugada.

Volmariel coincidentemente também havia conseguido um emprego na mesma época:

- Eu comecei a trabalhar no dia 16 de maio e ainda estou me adaptando. É uma rotina diferente, coisas diferentes, e eu acabei deixando de lado a faculdade. Não totalmente, mas chega o fim de semana e eu fico desestimulado para estudar.

Angélica trabalhava na época no mesmo emprego que ela tinha desde o começo da faculdade, então ela levantou outra questão que dizia respeito a ela:

- E eu sou relapsa com este tipo de coisa. Quando eu trabalho em grupo, quando o grupo vai fazendo, eu acabo me incentivando a fazer também. Mas ninguém fez desta vez e eu já não faço normalmente, né? Então não saiu muita coisa. Eu tenho um problema sério de estudar, completou rindo.

- É, pior que eu também tenho. Concordou Volmariel.

- Então faltou um pouco de liderança no grupo? Alguém pra falar: “vamos fazer isso!” Tentei construir mais uma explicação.

- Faltou uma ideia melhor também. Acrescentou Angélica ao que Volmariel concordou:

- Faltou ideia.

- Mas vocês tiveram três ideias! Expressei minha surpresa.

- Mas nenhuma legal. Explicou Angélica.

- É que nenhuma encaixou. Tínhamos uma ideia e depois víamos que não daria certo. Complementou Leia.

- No projeto anterior a ideia foi muito boa, né? Então, vocês se empolgaram pela ideia?

- No outro projeto, tudo deu certo. O planejamento foi certinho, toda a hora e em todo lugar, então deu certo. Explicou Volmariel.

- Vocês acham que se tivessem agora a ideia que tiveram no bimestre passado, vocês não teriam a dificuldade que tiveram?

- Eu, de minha parte, acho que não iria me empenhar tanto. Mostrou Volmariel que a questão maior não era a ideia para o projeto.

- Então, a questão foram os novos trabalhos de vocês.

Neste momento, Alice trouxe uma opinião que talvez ela não estivesse à vontade para expressar até então:

- *Professor, eu já cansei de fazer os projetos.*

Por um lado fiquei um pouco preocupado com aquela opinião, pois eu estava investindo naquela prática em minhas aulas e talvez ela não estivesse sendo proveitosa, por outro lado fiquei contente em saber daquela opinião, pois desejava compreender o que estava acontecendo. Mas, estes sentimentos foram muito rápidos, nem mesmo tive tempo para comentar a opinião da Alice, porque Volmariel já emendou:

- *A questão não é nem os projetos, vai faltando ideias mesmo. Porque é legal fazer projetos. Eu acho maneiro. Falando por mim, eu curto fazer projeto. Só que quando não se tem ideia, quando a gente fica cansado, é difícil produzir uma parada legal. Porque a gente também não quer fazer o projeto só pra ganhar nota. A gente quer uma parada que seja legal. Tem isso também.*

Com as duas opiniões contrárias, quis saber o que os outros achavam:

- *Vocês concordam com o Volmariel?*

- *Eu concordo.* Respondeu Angélica.

- *É legal, fizemos um ano de projetos. É legal fazer projetos, agora pronto, muda pra outra coisa. Então, vamos tentar outra coisa.* Alice colocou sua posição novamente.

- *Mas, esta é uma característica do trabalho com os projetos, vocês podem inventar outra coisa.* Enfatizei a parte deles na escolha do que fazer para seu aprendizado.

- *É que a gente ficou muito preso na fórmula, esse que foi o problema, acho.* Tentou fazer sentido Volmariel, percebendo outras possibilidades para a elaboração dos projetos.

Alice buscou então a opinião de alunos de outros grupos:

- *Quem aqui já enjoou dos projetos do professor? Só eu? Fernanda?*

- *Eu gosto de fazer projeto.*

- *Eu estava comentando com ela agora, eu gosto de fazer projeto.* Se juntou à conversa Gilliard.

- *Eu gosto também de fazer projeto.* Se repetiu Volmariel.

Alice buscou mais uma opinião:

- *Eric?* Mas o Eric não respondeu, pois ao que parece estava alheio à conversa que se passava na sala. Ele estava terminando de editar o vídeo de seu projeto que logo mais apresentaria.

Como ninguém mais se manifestou a respeito e o meu interrogatório já havia cansado os alunos, resolvi dar uma última opinião a respeito dos projetos e liberá-los:

- Eu não gostaria que vocês vissem o projeto como sendo do professor, esta é uma ideia oposta ao que tenho de intenção aqui. Acho importante que vocês vejam que o projeto é de vocês. Mas não quero tomar mais o tempo de vocês. Me desculpem ter enchido sua paciência, mas eu realmente queria fazer algum sentido do que aconteceu neste bimestre com o grupo de vocês. Muito obrigado, aprendi muito com esta interação.

Fizemos um intervalo e seguiram-se as apresentações dos outros grupos que mostraram desempenhos semelhantes aos que tiveram nos projetos anteriores, isto é, eles não apresentaram uma variação tão grande na disposição e resultado final em seus trabalhos como o grupo em que me concentrei neste relato.

Infelizmente era final de semestre letivo e este foi o último em que lecionei para esta turma. Sendo assim, não pude negociar as práticas em sala de aula posteriormente, levando em conta a opinião da Alice.

Como Alice tinha sido a única que havia realizado as entrevistas com seus alunos, sugeri aos outros integrantes do grupo que fizessem algum projeto e me entregassem na semana posterior, além do relatório. Somente Leia elaborou um vídeo e enviou seu relatório e Angélica enviou o relatório a respeito do que havia acontecido durante o bimestre.

Em seu relatório, Leia detalhou o percurso do grupo, apontando a falta de tempo que tiveram e sua opinião sobre o trabalho com os projetos: “O planejamento inicial deste projeto foi bem criativo, iria fazer em grupo umas cenas de filmes engraçadas, com nossas dublagens, mas depois desanimamos e acabamos montando outro projeto, seria um documentário em uma igreja evangélica que faz cultos todo em inglês, mas acabamos não tendo contato e desistimos também, depois tentamos fazer algo voltado para as diversas maneiras de aprendizagem da língua inglesa, a Alice teria uns alunos que aprenderam a língua inglesa de maneira diferente e seriam entrevistados, fazíamos uma espécie de programa de educação, ficaria bem legal também, mas acabamos novamente desanimados, acredito não estarmos desanimados para realizar projetos, mas por não ter tempo para desenvolver ele. E por último acabamos nos separando, não iríamos fazer mais nada, aí o professor deu mais uma semana para entregar o projeto e como ninguém falou mais nada, decidi fazer sozinha, os outros do grupo também já responderam que cada um faria o seu, e foi isso...” (Leia R2116).

Apesar dos percalços, Leia relata que aprendeu algumas coisas no trabalho que realizou em uma semana: “Aprendi umas frases de conversação que podemos utilizar no dia a dia. Aprendi algumas expressões em inglês e a criar vídeo, que pra mim foi bem tenso kkk mas já melhorei nessa parte de vídeo kk” (Leia R2116).

Já Angélica destacou alguns pontos negativos em relação ao projeto: “Não me esforcei nada para esse trabalho. [...] Não entreguei o projeto. [...] Nem eu nem meus colegas estávamos empenhados em fazer esse trabalho (Angélica R2116)”. E deu alguns motivos para a falta de entrega do projeto: “Não houve projeto infelizmente, por falta de compromisso, ideias e tempo” (Angélica R2116).

Esta experiência, oposta àquela narrada no relato anterior, também me trouxe muito para pensar em relação à aprendizagem baseada em projetos em meu contexto, especialmente em relação a razões pelas quais por vezes os alunos não parecem agir para dar conta de seu aprendizado.

3.3.1 SEÇÃO À GUIA DE EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DA LADEIRA ABAIXO

No projeto narrado no relato acima, a agência dos alunos se revelou em como eles agiram em sua trajetória de aprendizado, em especial nas maneiras que agiram de modo a não completar seu projeto. Podemos mais uma vez observar a influência de diferentes conceitos relacionados à agência nesta questão, como é o caso as identidades, dos investimentos, dos propiciamentos e das relações de poder.

Em relação à identidade do professor, esta permaneceu praticamente da mesma forma durante o período investigado, aquela de professor mediador e conselheiro. Assim, participei das aulas, neste último projeto, dando ideias de como facilitar o vídeo da ideia inicial dos alunos, tentando levantar o ânimo dos estudantes, sugerindo pesquisas e também cobrando materiais, por exemplo.

Quanto à identidade dos estudantes, aquela de líder apresentada por Alice nos projetos anteriores não ficou acentuada neste, algo que parece ter influenciado seu comportamento agêntico no grupo e afetado a agência de Angélica, já que desta vez pudemos ver uma identidade de aprendiz desta aluna como alguém que necessita que outros integrantes de seu grupo também ajam para que ela se sinta capaz de agir em função de seu aprendizado.

Diferentemente, Leia se via como uma estudante que podia ter feito mais, demonstrando seu senso de agência, senso este que não foi ao encontro de seu comportamento agêntico neste projeto, segundo ela por razão de desleixo.

Algo que parece também ter influenciado a agência dos estudantes neste projeto foi o pouco investimento que eles se mostraram dispostos a fazer, pois os recursos ocasionais a serem obtidos não foram suficientes. Por exemplo, um eventual ganho simbólico de pertencimento à igreja não fez com que Alice agisse de forma a dar prosseguimento àquele projeto. Além disso, os estudantes parecem ter aumentado suas expectativas em demasia a respeito do resultado final de seu projeto depois do resultado do projeto anterior bem-sucedido. Desta forma, nenhum possível ganho de

recursos simbólicos advindos das ideias surgidas desta vez foi suficiente para seu empenho, pois nenhuma ideia parecia boa o bastante. Isto foi evidenciado pelas repetidas vezes em que os alunos expressaram que não tiveram ideias e com a opinião de Volmariel de que não gostaria de fazer um projeto somente para ganhar nota, mas desejava realizar algo que apreciasse.

Por outro lado, parece que para Alice a última ideia seria boa o suficiente, contudo, já não havia mais tempo para colocá-la em prática. Tal falta de tempo parece ter sido afetada pelo propiciamento social dos novos empregos dos alunos, que inibiram suas ações no sentido de realizarem o projeto.

Outro propiciamento social que de início possibilitou a ideia de um projeto foi o fato de Alice frequentar a igreja, mas que no final não resultou na realização do projeto.

Similarmente, o fato de Alice trabalhar na escola em que havia os alunos para sua entrevista propiciou seu contato inicial com eles. Entretanto, posteriormente o contato com a direção inibiu suas ações devido à falta de permissão para gravar o vídeo pretendido.

Outra instância em que o propiciamento social se fez presente e influenciou a agência de uma estudante foi a ausência do irmão de Alice na edição de vídeos, o que propiciou à Leia a prática e aprendizado desta habilidade, conforme ela expôs em seu relatório.

Ao final deste projeto ficou evidente a resistência de Alice à abordagem dos projetos, apesar de ela ter expressado sua aprovação em relação a isto nos trabalhos anteriores, conforme narrei nos outros relatos. Nesta ocasião ela exerceu o poder de modo a falar abertamente sobre sua insatisfação com a abordagem, não investindo desta vez nas práticas relacionadas aos projetos, como quando não enviou o relatório final, por exemplo. Por outro lado, eu, a partir de minha posição de professor, procurei colocar as possíveis vantagens que a abordagem poderia trazer para seu aprendizado, incluindo aí a possibilidade de se adotarem novas práticas, ainda que utilizando a mesma abordagem e procurando “normalizar”, assim, o discurso de que os projetos eram “deles”.

Como na análise anterior, procurei demonstrar a agência de meus alunos (e minha) no processo de realização de seus projetos, o que neste caso se deu mais no sentido de inibir suas ações para tal fim.

No próximo capítulo teço minhas considerações finais, relacionando as análises a respeito da agência dos envolvidos nesta investigação às perguntas de pesquisa, além de expressar alguns possíveis proveitos deste trabalho para práticas de outros profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 1 deste trabalho elenquei algumas perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação, perguntas estas relacionadas aos objetivos apresentados na introdução, que são:

- De maneira geral, relatar como se deu a aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado, isto é, de aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos.
- Especificamente, a) averiguar os papéis desempenhados pelos estudantes e pelo professor no contexto investigado; b) verificar de que forma se deu a colaboração entre os estudantes e entre estudantes e professor na realização dos projetos; c) apurar se os estudantes buscaram informações e/ou resolveram questões de forma independente do professor; d) em caso positivo no objetivo anterior, apurar como os estudantes procederam para tal fim.

Em primeiro lugar neste capítulo, procuro responder às perguntas que guiaram este trabalho me valendo das experiências vividas e da minha percepção da agência dos envolvidos no contexto investigado, conforme ilustrado nos relatos do capítulo anterior.

Depois disso, passo a apresentar possíveis proveitos desta pesquisa para outros profissionais no que se refere à aprendizagem baseada em projetos e à autoetnografia, além de refletir sobre o que aprendi pessoalmente com esta investigação.

4.1 Perguntas de pesquisa

4.1.1 Quais foram os papéis desempenhados pelo professor e pelos estudantes nesta abordagem de ensino-aprendizagem no contexto investigado?

De maneira geral, o meu papel como professor no contexto investigado foi o de mediador e conselheiro no processo de ensino-aprendizagem, o *guide on the side* ao invés do *sage on the stage* (cf. Schneiderman, 1997 apud Weininger, 2008), já que não ministrei palestras sobre a língua inglesa, mas incentivei, dei conselhos, sugestões, dicas e direcionamentos. Esta identidade de professor não foi contestada

pelos meus alunos, como havia sido em minha experiência pré-pesquisa. Uma possível exceção pode ter sido a resistência expressada por uma aluna ao final das aulas, mas isto ocorreu em referência à abordagem de ensino-aprendizagem em si, não entrando em detalhes sobre que papel o professor deveria assumir dali para frente.

Devo dizer que estes foram o papel desempenhado e a identidade adotada predominantemente por mim em minha experiência, mas não sem instâncias de conflito. A própria adoção da abordagem da ABP, os prazos a serem cumpridos para a entrega final dos projetos, a apresentação de planejamento e dos relatórios conforme o modelo que elaborei marcam situações de imposição de minha parte pela razão de eu julgar que tais eram as melhores maneiras de proceder no processo de ensino-aprendizagem, e os estudantes, por conseguinte, deveriam corresponder às minhas expectativas em relação a isso.

Uma situação pontual de embate entre uma identidade de professor mediador e conselheiro e a de outro tipo de professor, um que impõe o que os estudantes devem fazer, foi quando, atendendo à sugestão de um aluno, estabeleci a atribuição de nota para a realização e entrega semanal de atividades relacionadas ao projeto, conforme o planejamento efetuado pelos próprios estudantes no início do bimestre. Tal procedimento acabou se mostrando ineficaz no sentido de fazer com que os aprendizes entregassem o material na frequência esperada.

Cabe lembrar também um grande conflito que ocorria nestas identidades e papéis desempenhados por mim a cada dia de aula, considerando que na metade do tempo reservado para a disciplina, eu trabalhava com os projetos de aprendizagem e na outra metade, seguia o livro didático de abordagem comunicativa. Assim, na parte em que trabalhava com o material didático, eu adotava um papel mais predominantemente de professor transmissor, de *sage on the stage*, ensinando os conteúdos da maneira gradual em que aparecem neste material. Por sua vez, os estudantes, nesta parte, agiram mais como receptores e em larga medida, cumpridores de ordens.

Você deve imaginar que esta divisão tão brusca me trazia angústia, pois destoava da maneira como julgo ser mais proveitoso para o processo de ensino-aprendizagem, conforme discuti no capítulo 2 sobre o sentido de se adotar a ABP no ensino de língua inglesa, e você tem razão. Contudo, como já mencionei no capítulo 1, escolhi trabalhar desta forma com o intuito maior de não “assustar” meus novos alunos que participaram desta pesquisa com uma mudança tão abrupta em relação ao que eles já estavam acostumados na maior parte de sua vida escolar. Além disso, tal maneira de avaliar o processo de ensino-aprendizagem por meio da ABP como mais

proveitoso é mais uma construção de sentido sócio-histórico-cultural de minha parte, sendo que para outro participante do processo, a ABP pode não ser vista como a melhor abordagem a ser adotada.

Assim, vejo tais conflitos não só como inevitáveis, pois cada estudante, cada turma, cada aula, cada interação, traz novos elementos ao processo de ensino-aprendizagem que, por esta e outras razões, nunca acontece da mesma forma, demandando assim constantemente novos posicionamentos e (re)negociação e (re)construção de sentidos, mas também, por isso mesmo, fazendo-se produtivo, ao possibilitar novas maneiras de se conceber o mundo.

Agora, em relação ao papel desempenhado pelos estudantes, na maior parte do tempo em que trabalhamos pautados na ABP, eles cumpriram o papel de escolherem como proceder em sua trajetória de aprendizagem em relação ao conteúdo trabalhado e às formas de execução e apresentação dos projetos. Contudo, outras identidades de aprendiz se mostraram, identidades estas que influenciaram o senso de agência e o comportamento agêntico dos alunos, como foi o caso do posicionamento repetido de uma aluna como líder de seu grupo e de outra como dependente do esforço dos colegas para sua ação em função do aprendizado.

A adoção da ABP nas aulas funcionou como um propiciamento simbólico para a adoção de tais papéis de professor e aprendiz neste contexto, algo de certa forma previsto e defendido pelos autores que tratam deste tipo de abordagem (cf. capítulo 2).

Além disso, uma possível interpretação a respeito da pouca resistência em relação à abordagem por parte dos alunos é que o poder pode ter sido exercido como força normalizadora desta representação simbólica de identidades e papéis de professor e alunos durante o ano e meio em que acompanhei a turma, o que pode também ter feito com que os alunos em certa medida investissem nas práticas propostas dentro e fora da sala de aula.

4.1.2 Como se deu a colaboração entre os estudantes e entre estudantes e professor na realização dos projetos?

A colaboração entre os alunos se deu em boa parte por conversas em sala de aula em que compartilhavam ideias sobre temas, planejamento e maneiras de proceder para a realização dos projetos. Além disso, alguns estudantes relataram auxiliar uns aos outros em relação a questões como vocabulário e pronúncia, dando sugestões, se corrigindo e praticando textos orais.

Fora da sala de aula, vários estudantes disseram se comunicar por meio de aplicativo de mensagens e também se reuniam ao vivo, geralmente em uma das últimas etapas dos projetos, quando gravavam um vídeo, por exemplo.

Um aspecto relevante na colaboração do grupo que eu mais me foquei em meus relatos foi a posição de líder de uma aluna, posicionamento que a fez organizar o que os colegas faziam, de acordo com seus relatórios. Por outro lado, alguns estudantes relataram a tentativa de chegar a um consenso em relação a ideias e ações a serem realizadas em seus projetos, recorrendo até mesmo a votações com esta finalidade.

Novamente, devo deixar claro que estas interações não se apresentaram de forma harmoniosa em todo o tempo, já que, por exemplo, houve o caso em que alguns grupos foram desmantelados por divergências entre os membros e houve ainda outro caso em que a identidade de líder da aluna que se posicionava como tal não foi apresentada desta forma pelos seus “liderados”, ao menos não em seus relatórios, sendo que uma integrante até mesmo mencionou que o grupo discutia e decidia em conjunto a melhor maneira de proceder.

No que se refere à colaboração entre o professor e os estudantes, eu colaborava com eles aconselhando, orientando, corrigindo textos e sanando suas dúvidas em conversas em sala de aula, por email e ambiente virtual de aprendizagem, tudo isso com a constante expectativa de que eles me trouxessem semanalmente materiais relacionados ao que haviam planejado para o bimestre, o que não acontecia com a frequência que eu desejava, conforme mencionei anteriormente.

Também houve colaboração (socialmente propiciada) com outras pessoas que não o professor ou colegas, como foi o caso do irmão de uma aluna, que frequentemente ajudava na edição de vídeos, o dono do café, que deu dicas para os alunos e interveio no projeto, e a tia de uma aluna que a ajudava em questões relacionadas à língua inglesa.

4.1.3 Os estudantes buscaram informações ou resolveram questões independentemente do professor? De que forma?

O fato de os aprendizes buscarem informações e resolverem questões sem depender do professor é uma característica propiciada pela ABP, segundo os autores que tratam desta abordagem e esta característica pode ser vista nos relatos que produzi.

A maior parte das informações buscada pelos alunos foi na internet, em sites a respeito dos assuntos dos projetos elaborados, especialmente de vídeo, e também em tradutores e dicionários online, o que foi propiciado pelo acesso que eles tinham aos recursos tecnológicos na faculdade e em suas casas.

Socialmente, o propiciamento para a ação de buscar informações se deu no contato dos alunos com pessoas de fora da turma, como o dono do café e os alunos

da escola em que minha estudante lecionava, tendo os aprendizes buscado informações também nestes locais.

A questão de resolução de questões sem a minha interferência ficou bastante evidente na minha experiência, pois raros foram os momentos durante a realização dos projetos em que os estudantes me procuraram para construir seus textos, por exemplo, somente me enviando textos escritos para que eu corrigisse posteriormente e em nenhuma oportunidade me enviaram material de áudio antes da apresentação final para que eu desse sugestões.

Respondidas estas perguntas de pesquisa, resta saber quais as possíveis utilidades desta investigação para você leitor(a).

4.2 Para que serve esta pesquisa?

Na minha opinião, você leitor(a) pode tirar proveito de algumas questões tratadas neste trabalho, especialmente no que se referem à abordagem de aprendizagem baseada em projetos e em relação à abordagem de pesquisa da autoetnografia e também, porventura, no que se refere àquilo que aprendi pessoalmente e busco trazer para minha vida profissional de professor e pesquisador.

4.2.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS - ABP

De certa forma, a ABP funciona como um propiciamento simbólico para o exercício de práticas relacionadas às mais diversas identidades que os aprendizes trazem para a sala de aula, afetando desta forma o investimento que eles estão dispostos a fazer com o intuito de terem retornos de recursos diferenciados. Assim, em uma mesma turma, em um mesmo período, uma aluna que apresenta uma identidade imaginada de tradutora e outro que tem interesse em culinária podem trazer estas características para seu percurso de aprendizagem, por exemplo.

Deste modo, a ABP parece alargar o senso de agência dos aprendizes e aumentar as possibilidades para seu comportamento agêntico, ao contrário do que geralmente ocorre em abordagens em que todos devem seguir trajetórias semelhantes em relação a conteúdos e práticas.

Apesar disto, como já havia dito no capítulo 2, não advogo que a ABP seja uma espécie de salvação para o ensino-aprendizagem de línguas ou a melhor e única abordagem a ser adotada. Em minha experiência, pude perceber que os aprendizes podem não investir em práticas em sala de aula por não acreditarem que terão retorno em termos de aprendizagem. Assim, é importante negociar as práticas neste contexto a fim de não exercer o poder oriundo da posição de professor de maneira repressiva, especialmente com alunos que estão imersos há vários anos no discurso de que o professor deve “dar aulas”. Por esta razão, passei a adotar duas abordagens

diferentes em minha turma. Em vista disso, vejo a ABP como mais uma alternativa possível.

E para quem vê esta abordagem como uma alternativa possível para seu contexto, acredito que este trabalho apresente inspiração, além de alguns instrumentos que podem ser utilizados em sala de aula, como aqueles dos quais adaptei da Escola da Ponte, os quais podem ser readaptados conforme as necessidade encontradas.

4.2.2 AUTOETNOGRAFIA

Quanto à abordagem de pesquisa que adotei aqui, a autoetnografia, acredito que esta é também uma alternativa possível, neste caso para levar adiante investigações a respeito do ensino-aprendizagem de línguas, em especial para pesquisadores que se alinham com uma perspectiva de características pós-modernas e pós-estruturalistas, ou seja, é uma alternativa possível para pesquisadores que não têm por objetivo buscar verdades universais ou produzir afirmações de conhecimento estáveis e seguras a respeito de seres humanos, relacionamentos, experiências e aspectos relacionados, pois, desta perspectiva, todo o conhecimento é construído social, cultural e historicamente.

Assim, por um lado, o uso de histórias, do afeto e da emoção nesta abordagem frequentemente lembra o(a) leitor(a) desta natureza construída do conhecimento e, por outro lado, pode inspirá-lo(a), tocá-lo(a), e conseqüentemente provocar transformações em seu contexto de maneiras que não se pode prever.

4.2.3 AUTOCONSIDERAÇÕES

A experiência que narrei aqui, me transformou (e continua me transformando) no que diz respeito à minha atuação profissional de professor e de pesquisador.

O que busco trazer de maneira mais proeminente para a minha atuação docente diz respeito à constante consideração, de minha parte, sobre as múltiplas identidades e possibilidades de investimentos que meus alunos apresentam em sala de aula, à colocação em prática da perspectiva da igualdade das inteligências e à adoção de uma identidade de professor mais como *guide on the side* ao invés de *sage on the stage*.

Recentemente não tenho trabalhado com projetos de aprendizagem em minhas aulas devido a interdições institucionais aliadas a razões pessoais. O fato é que comecei a trabalhar em outra instituição, em outra cidade, com uma carga horária maior, tudo isto tendo que terminar a escrita desta tese e com o nascimento de meu primeiro filho, que, além de ser a maior dádiva em minha vida, demanda um tanto de trabalho. Quando me vinculei a esta nova instituição, já existia o acordo entre os

professores das disciplinas de língua inglesa de se trabalhar baseado em uma coleção de livros didáticos, sendo necessário cumprir certo número de unidades do material de acordo com a disciplina lecionada. Em vista disso, continuar com o acordo firmado pelos professores mais antigos seria mais fácil ou talvez mais factível para mim nesta situação em que eu tinha pouco tempo e energia para explicar aos novos colegas acerca da ABP e tentar convencê-los de que seria vantajoso que eu adotasse tal abordagem em minhas aulas. Este meu novo contexto é um bom exemplo de como questões da vida fora da sala de aula podem influenciar a agência do professor. Apesar desta nova situação, ainda que eu não esteja trabalhando com a abordagem da ABP em minhas turmas, procuro me inteirar dos interesses de meus alunos, a fim de poder, nas aulas, introduzir elementos pertinentes a tais interesses, com o intuito de que isso possa, porventura, fazer com que os aprendizes se disponham a investir mais em seu aprendizado, ainda que estas inserções sejam comentários, perguntas ou atividades curtas isoladas, relacionadas ao material didático e conteúdo a ser cumprido.

Além disso, mesmo que eu esteja, em minhas aulas, cumprindo a função de explicar, algo que é difícil de escapar mesmo dentro de uma abordagem como a ABP, procuro fazê-lo com base na ideia da igualdade das inteligências, tendo como ponto de partida a perspectiva de que todos podem chegar a construir entendimentos válidos acerca dos assuntos que tratamos em sala de aula, ainda que não por meio das informações que traz o professor. Porém, procuro fazer com que este explicar não seja aquele em que eu, na posição de professor, examino meus alunos na condição de sábio e eles na condição de ignorantes no assunto tratado, mas como alguém que conversa com outros seres humanos (Rancière, 1987).

Evidentemente, a posição de professor que dá maior possibilidade de exercer o poder de maneira a coagir meus alunos a fazerem o que eu quero entra em jogo em minhas aulas e volta e meia ajo como “o sábio”. Por exemplo, por mais que eu abra para que os estudantes deem suas opiniões a respeito de como proceder em seu aprendizado, sou eu quem dá a palavra final em termos do andamento das aulas e das notas. Aliado a este fator, muitas vezes é difícil fugir da identidade de sábio pela razão de minha formação e experiência profissional na área de língua inglesa, bagagem que é recorrentemente reforçada pelos aprendizes com indagações do tipo “qual é o certo, professor?” ou ainda, “o que você quer que a gente faça?”, confiando ao professor a posse do conhecimento válido e o situando no centro das tomadas de decisão.

Uma maneira de combater esta posição de sábio é me colocando explicitamente na posição de ignorante, de professor que pode não saber responder o

que os aprendizes perguntam, que pode dizer que vai pesquisar mais tarde para solucionar a dúvida, ou mesmo sugerir que eles mesmos busquem as informações para tanto. A este respeito, o autor Frank McCourt, que mencionei no capítulo 1 como escritor de literatura, mas que, para mim, traz em seus livros aspectos autoetnográficos, me inspira ao contar sua própria experiência em aulas de ensino secundário nos EUA:

[...] Por quê?

Eu não sabia responder. Eles disseram novamente. Por quê? Eu me senti encurralado, mas tudo o que eu pude fazer foi dizer a eles que eu não sabia. Se eles esperassem, eu tentaria descobrir. Eles se entreolharam. O professor não sabe? Como pode ser? Ele está de brincadeira? Nossa. Como ele virou professor?⁶⁵
(MCCOURT, 2005: 38)

Apesar do desconforto apresentado naquela circunstância narrada pelo professor/escritor, de minha parte, procuro tornar tais momentos de “ignorância” naturais em meu contexto de ensino-aprendizagem, e vejo que isto deveria ser uma constante nestas situações, pois parece coerente com a posição que defendo aqui de que todo o conhecimento é construído social, cultural e historicamente e, por isso, sempre parcial. E, na minha opinião, isto deveria ser mais evidente na ABP, pois os projetos dos alunos trazem diversos assuntos que o professor desconhece.

Agora, quanto à minha atuação como pesquisador, algo que está em sua maior parte inseparavelmente ligado à atuação de professor citada acima, levo, também neste contexto, o questionamento recorrente a respeito das “verdades” produzidas em trabalhos científicos, vendo-as, como já disse e repito, como sócio-histórico-culturalmente construídas e, por esta razão, sempre parciais. Em vista disso, considero como válidas e valorizo histórias e emoções na produção científica, pois estas também apresentam “verdades” de quem vive experiências pessoais a respeito do assunto pesquisado, com a vantagem, do meu ponto de vista, de ter maior poder de identificação por parte dos leitores que vivenciam situações similares e a consequente transformação de seus contextos.

Acredito que estas práticas que considero importantes aqui de maneira pessoal, são também relevantes para a área de línguas, tanto no campo de ensino-aprendizagem e formação de professores quanto no da pesquisa, pois, apesar de não serem práticas completamente novas, ao menos não me parecem amplamente postas

⁶⁵ [...] Why?

I couldn't answer. They said again, Why? I felt trapped but all I could do was to tell them I didn't know. If they waited I'd try to find out. They looked at one another. The teacher doesn't know? How could that be? Is he for real? Wow. How did he get to be a teacher?

em ação. Considero como contribuição deste trabalho, uma possível inspiração para a transformação deste cenário de maneira mais abrangente.

4.3 Enfim...

Espero que você leitor(a) possa ser tocada(o) a transformar o seu contexto de alguma forma produtiva localmente, seja na prática em sala de aula, na pesquisa ou em outro âmbito que a partir do meu local sócio-histórico-cultural não consigo enxergar. Isto fará este trabalho ter valido a pena. Até a próxima!

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; et al. **Autoethnography**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- ADLER, P. A.; ADLER, P. **Membership roles in field research**. Newbury Park, CA: Sage, 1987.
- AHERN, L. M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 9, n. 1-2, p. 12-15, 2000.
- _____. Language and agency. **Annu. Rev. Anthropol.**, v. 1, n. 30, p. 109-137, 2001.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDERSON, L. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDREOTTI, V. Global Education in the '21st Century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. **International Journal of Development Education and Global Learning**, v. 2, n.2, p. 5-22, 2010.
- ARRUDA, C. F. B. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- ARTHUR, J., et al. **Research methods & methodologies in education**. London: SAGE Publications, 2012.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BECKETT, G. H. **Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: Goals and evaluations**. Tese (Doutorado em Language Education), University of British Columbia, Vancouver, 1999.
- _____. Teacher and student evaluations of project-based instruction. **TESL Canada Journal**, v. 19, n. 2, p. 52-66, 2002.
- _____. Academic language and literacy socialization through project based instruction: ESL student perspectives and issues. **Journal of Asian Pacific Communication**, v. 15, n. 1, p. 191-206, 2005.

_____. Project-based second and foreign education: theory, research, and practice. In: BECKETT, G.; MILLER, P. C. **Project-based second and foreign education: past, present, and future**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 3-16.

BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. (ed.). **Project-based second and foreign language education: past, present, and future**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006.

BECKETT, G. H.; SLATER, T. The project framework: a tool for language, content, and skills integration. **ELT Journal**, v. 59, n. 2, p. 108-116, 2005.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BHABHA, H. K. Signs taken for wonders: questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. **Critical Inquiry**, v. 12, n. 1, p. 144-165, 1985.

_____. **The location of culture**. Londres: Routledge, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, I. S. **ATEP: um jogo 3D persistente baseado em navegador para apoiar a aprendizagem baseada em projetos de operadores de sondas de perfuração de poços de petróleo terrestres**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2012.

CANAGARAJAH, A. S. Teacher development in a global profession: an autoethnography. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 2, p. 258-279, 2012.

COHEN, L.; MANION, L; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6 ed. New York: Routledge, 2007.

CORREIA, A. **Experiência pessoal no aprendizado autônomo de língua inglesa na graduação em Letras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português-Inglês), Curitiba, 2015.

DAVIES, B. & HARRE, R. Positioning: the discursive production of selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

DE COSTA, P. I. Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: the case of an ESL learner from China. **System**, v. 39, n.3, p. 347-358, 2011.

DURANTI, A. Agency in language. In: DURANTI, A. **A companion to linguistic anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 451-473.

EDMUNDO, E. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ELLIS, C. " 'There are survivors': telling a story of a sudden death." **The Sociological Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 711-730, 1993.

_____. **Final negotiations: a story of love, loss, and chronic illness**. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1995.

_____. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Analysing analytic autoethnography: an autopsy. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 429-449, 2006.

_____. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 733-768.

EYRING, J. L. Experiential and negotiated language learning. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 3 ed. Boston: Heinle, 2001. p. 333-344.

FARACO, C. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREA, D. (Org.). **A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 21-50.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FORTES, L. **"Ser ou não ser": questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. The subject and power. In: FAUBION, J (ed.). **Michel Foucault: power**. New York: The New Press, 2000. p. 326-348.

_____. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANCO, E. K. **Currículo por projetos: inovação no ensinar e aprender na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIED-BOOTH, D. **Project Work**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2002.

GOULART, L. B. **Alunos e professores fazendo geografia: a rede ressignificando informações**. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUNN, J. Agency. In: LITTLEJOHN, S. W.; FOSS, K. A. **Encyclopedia of communication theory**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009. p. 27-30.

HAMERMULLER, D. O. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral: os projetos de aprendizagem em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

HAMMERSLEY, M. **What is qualitative research?** London: Bloomsbury, 2013.

HENRY, J. **Teaching through projects**. London: Kogan Page Limited, 1994.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLT, N. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2003.

HOWATT, A. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

I CQM_BGU. **Autoethnography in qualitative inquiry** - Professor Carolyn Ellis and Professor Arthur Buchner. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FKZ-wuJ_vnQ&index=6&list=WL>. Acesso em: 22 fev. 2016.

IFF TUBE. **Encontro com José Pacheco**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YVsxNcuhkLIhttps://www.youtube.com/watch?v=YVsxNcuhkLI>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

JONES, S. H. Autoethnography: making the personal political. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 763-791.

JORDÃO, C. O ensino de línguas estrangeiras: De código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Ed.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygange, 2006.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 46, n. 1, 2007. p. 19-29.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.**, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

_____. Epistemofagia transformadora: saberes locais e inclusão no ensino superior brasileiro. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 249-276, 2011.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas** Campinas: Pontes, 2013a. p. 69-90.

_____. Letramento crítico em 2.500 palavras, mais ou menos. In: JORDÃO, C., et al. **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés** Campinas: Pontes, 2013b. p. 41-46.

_____. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Revista Versalete**, v. 1, n. 1, p. 278-299, 2013c.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **RBLA**, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012.

JOSEPH, J. E. Applied linguistics and the choices people make (or do they?). **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 237-241, 2006.

KARNAL, A. R. **O uso do e-board no ensino de inglês como L2/LF**. Texto Livre, v. 6, n. 2, p. 56-66, 2013.

KILPATRICK, W. H. **The project method**: the use of the purposeful act in the educative process. New York: Teachers College, Columbia University, 1929. Reimpressão da publicação original em: **Teachers College Record**, v. XIX, n. 4, p. 319-335, 1918.

KNATIM. **17 Leadership Clip** - Allan Luke.wmv. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4QdA5nP_dWQ>. Acesso em: 22 ago. 2017.

KOBAYASHI, M. **A sociocultural study of second language tasks: activity, agency, and language socialization**. Tese (Doutorado em language and literacy education), University of British Columbia, Vancouver, 2004.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEFFA, V. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: C. Nicolaidis, et al (Ed.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p.33-49.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and (re)constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

_____. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-39.

MARCELO DIAS. **Escola da Ponte** - Zé da Ponte - 2012. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y5TKyfSqj3E>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MCCOURT, F. **Teacher Man**. New York: Scribner, 2005.

MCILVEEN, P. Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. **Australian Journal of Career Development**, v. 17, n. 2, p. 13-20, 2008.

MENARD-WARWICK, J. 'Because she made beds. Every day.' Social positioning, classroom discourse and language learning. **Applied Linguistics**, v. 29, n. 2, p. 267–289, 2007.

MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 15, n. 2, p. 279-287, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. **Formação desformatada** - práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAUJO, V. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MERCER, S. The complexity of learner agency. **Apples – Journal of Applied Language Studies**, v. 6, n. 2, p. 41-59, 2012.

MILLER, E. R. **The language of adult immigrants**: agency in the making. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

MITRA, S. Self organizing systems for mass computer literacy: findings from the 'hole in the wall' experiments. **International Journal of Developmental Issues**, v. 4, n.1, p. 71-81, 2005.

MONTE MÓR, W. Foreign language teaching, education and the new literacies: expanding views. In: G. Gonçalves, et al (Ed.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p.177-189.

NEUMANN, M. Collecting ourselves at the end of the century. In: ELLIS, C.;BOCHNER, A. P. **Composing ethnography**: alternative forms of qualitative writing. Walnut Creek: Altamira, 1996. p. 172-198.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

NORTON, B. **Identity and language learning**: extending the conversation. 2 ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

_____. Identity, investment, and faces of English internationally. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 38, n. 4, p. 375-391, 2015.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

NORTON PEIRCE, B. Social Identity, Investment, and Language Learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, pp. 9-31, 1995.

PACHECO, J. **Crônicas educação**: José Pacheco. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.

PACHECO, J.; PACHECO, M. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PADILHA, C. J. **Análise da utilização de projetos de aprendizagem no ensino de ciências da natureza nos anos iniciais das escolas municipais do município de Boa Vista – RR**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2011.

PAZELLO, E. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries**: convicção ou modismo? Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PENNYCOOK, A. Thirteen ways of looking at a blackboard. In: PENNYCOOK, A. **Language and mobility**. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 127-149.

PERUCHI, R. "Just google it": a internet como ferramenta metodológica complementar do livro didático para o desenvolvimento do foco na forma em *wh-questions*. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 9, n. 1, p. 147-164, 2014.

PESSOA, R. R. Análise de uma experiência de sala de aula com projetos de aprendizagem de língua. **the ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 147-168, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant**: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Arthème Fayard, 1987.

REED-DANAHAY, D. (ed.). **Auto/Ethnography**: rewriting the self and the social. Oxford: Berg, 1997.

RONAI, C. R. Multiple reflections of child sexual abuse: an argument for a layered account. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 23, n. 4, p. 295-426, 1995.

SCHULZ, R. Frank McCourt's Teacher Man: A novel approach to teacher learning and professional development. **Brock Education**, v. 19, n. 1, p. 94-107, 2009.

SCOTT, D.; USHER, R. **Researching education**: data, methods and theory in educational enquiry. London: Continuum, 2011.

SPRY, T. Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001.

STOLLER, F. Project Work: a means to promote language content. **English Teaching Forum**, v. 35, n. 4, p. 2-9, 1997.

STREET, B. The implications of "The New Literacy Studies" for literacy education. **English in Education**, v. 31, n. 3, p. 45-59, 1997.

TED. **Novo experimento de Sugata Mitra no autodidatismo**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dk60sYrU2RU>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures **Harvard Educational Review**, v.66, n.1. 1996.

TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Estudos Anglo Americanos**, v. 1, n. 43, p. 101-117, 2015.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. London: Routledge, 1994.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. Foreword. In: BECKETT, G.; MILLER, P. C. **Project-based second and foreign language education**: past, present, and future. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. xi-xvi.

_____. Foreword: agency, self and identity in language learning. In: O'ROURKE, B.; CARSON, L. **Language learner autonomy**: policy, curriculum, classroom. Oxford: Peter Lang, 2010. p. ix-xviii.

VASCONCELLOS, C. Prefácio. In: PACHECO, J.; PACHECO, M. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 11-18.

WARREN, K. Narrating cultural resurgence: genre and self-representation for Pan-Mayan writers. In: REED-DANAHAY, D. (ed.). **Auto/Ethnography**: rewriting the self and the social. Oxford: Berg, 1997. p. 21-45.

WEININGER, M. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-74.

WELP, A. K. D. S. Construção de programa de disciplina de língua inglesa para o curso de graduação em Letras. **Cadernos do IL**, v. único, n. 42, p. 64-82, 2011.

ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rodrigo Calatrone Paiva, aluno de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, [REDACTED]

[REDACTED] a participar de um estudo intitulado "Projetos de aprendizagem de língua inglesa no ensino superior: agência, colaboração e papel do professor". Esta pesquisa, como outras pesquisas semelhantes, auxilia no entendimento de formas alternativas às tradicionais de ensino-aprendizagem de língua inglesa e contribui consequentemente para o avanço científico na área e para a formação de professores.

a) O objetivo desta pesquisa é relatar e refletir sobre como se dá a aprendizagem de língua inglesa no contexto de trabalho com projetos no ensino superior.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que você permita o uso de suas avaliações, relatórios e materiais elaborados na execução dos projetos de língua inglesa e que também tome parte em uma entrevista em grupo com a classe que será gravada em áudio e vídeo para responder a questões sobre o processo de aprendizagem de inglês por meio de projetos.

c) Para tanto você deverá comparecer [REDACTED] para participar da entrevista em grupo, o que levará aproximadamente 2 horas.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento em responder sobre algum assunto pessoal.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados a constrangimento em responder sobre algum questionamento sobre assuntos que lhe sejam pessoais e que você não se sinta à vontade em expor.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são um melhor entendimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos e abordagens semelhantes e a consequente contribuição para a formação de professores desta área. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) O pesquisador Rodrigo Calatrone Paiva responsável por este estudo poderá ser localizado [REDACTED]

[REDACTED] para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa
Pesquisador Responsável
Orientador

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como é o caso da minha orientadora de doutorado, prof^a dr^a Clarissa Menezes Jordão. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – áudio e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será apagado ao término do estudo, dentro de 2 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa – papel, impressão, equipamento de gravação – não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2015

Assinatura do Participante de Pesquisa

Rodrigo Calatrone Paiva
Pesquisador Responsável

Clarissa Menezes Jordão
Orientadora

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo,
280 | 2º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259